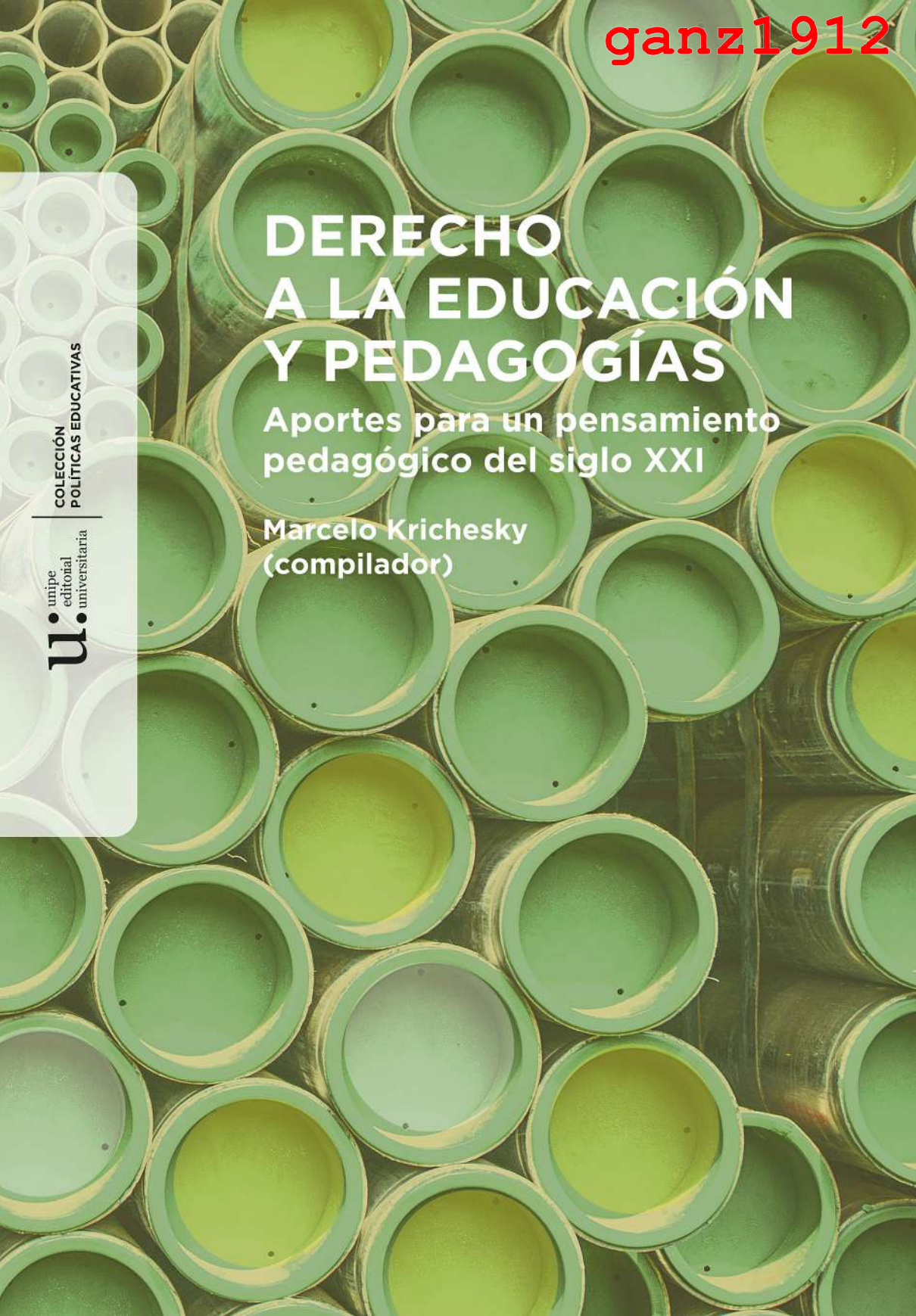
ganz1912



DERECHO A LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍAS

Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI

Marcelo Krichesky
(compilador)

COLECCIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS

unipe editorial universitaria

MARCELO KRICHESKY es licenciado en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Sociales. Se desempeña como investigador en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Es docente en la Universidad Nacional de San Martín y en la UNIPE, donde dirige la Especialización en Políticas Educativas. Ha escrito artículos sobre inclusión, nuevos formatos escolares y desigualdad educativa. Coordinó el libro *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa* (2006) y compiló volúmenes como *Proyectos de orientación y tutoría* (2004), *Adolescencia e inclusión educativa* (2006), *Pedagogía social y educación popular* (2011), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (2015), junto a Andrea Pérez, y *La educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires* (2018), junto a Valeria Dabenigno y Tamara Vinacur.

Derecho a la educación y pedagogías

ganz1912

Derecho a la educación y pedagogías
Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI

Marcelo Krichesky (compilador)

Alejandra Birgin
Florencia Finnegan
Rafael Gagliano
Graciela Misirlis
Myriam Southwell

unipe editorial universitaria | COLECCIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS

Derecho a la educación y pedagogías : aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI / Marcelo David Krichesky ... [et al.] ; compilado por Marcelo David Krichesky. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2018.
104 p. ; 23 x 16 cm. - (Políticas educativas ; 4)

ISBN 978-987-3805-30-1

1. Acceso a la Educación. 2. Legislación. 3. Pedagogía.
I. Krichesky, Marcelo David II. Krichesky, Marcelo David, comp.
CDD 344.07

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Directora editorial
María Teresa D'Meza

Edición y corrección
Rosina Balboa

Diseño
Natalia Ciucci

Imagen de cubierta: a partir de una imagen de Freepik.com

ganz1912

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2018
Paraguay 1255 (C1057AAS)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar
Contacto: editorial.universitaria@unipe.edu.ar

1ª edición, septiembre de 2018

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446.

Esta edición, de 200 ejemplares, se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2018 en Latingráfica S.R.L., Rocamora 4161, Ciudad de Buenos Aires.

ISBN 978-987-3805-30-1

ganz1912

Índice

PRÓLOGO

Marcelo Krichesky 9

Tres momentos de la formación docente en la cultura pública argentina

Rafael Gagliano 15

¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas

Alejandra Birgin 29

Escuela y conocimiento: una política para la democratización real de la educación

Graciela Misirlis 47

La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso y lazo social

Marcelo Krichesky 61

¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria

Myriam Southwell 77

La convocatoria a organizaciones sociales en la producción de las políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos

Florencia Finnegan 89

SOBRE LOS AUTORES 101

Nota a la edición

Este volumen es el resultado de un taller de formación de autores organizado por UNIPE: Editorial Universitaria en el marco del Proyecto de Apoyo al Desarrollo de las Editoriales Universitarias Nacionales de la Argentina convocado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el 2014. Con Marcelo Krichesky como compilador, el colectivo de autoras y autores trabajó en formato de taller, bajo la coordinación de Diego Di Vincenzo, entre los meses de marzo y octubre de 2016. A partir de un sumario como plan de la obra, en este marco los especialistas redactaron sus primeros textos, que luego fueron analizados en las sucesivas sesiones del taller con la lectura crítica de Di Vincenzo, hasta llegar a la redacción final de los capítulos que ingresaron a nuestra editorial como un original listo para el trabajo de edición, corrección y diseño, con el fin de integrar la colección *Políticas educativas*.

Prólogo

Marcelo Krichesky

La pedagogía y las políticas educativas son campos de estudio y de prácticas con tradiciones y saberes específicos. Cuentan, por lo tanto, con lógicas y escenarios de actuación singulares que expresan un momento histórico de la relación entre educación y sociedad, un clima de época. La reflexión acerca del derecho a la educación nos obliga a retomar el vínculo entre pedagogía y políticas en el contexto actual de nuestro sistema educativo, e implica un desafío para la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), a través de sus equipos de investigación y docencia, preguntarse desde diferentes ópticas y escenarios cuestiones como qué significó ampliar la obligatoriedad escolar y fortalecer el enfoque de derechos en la esfera de las políticas y en las propias instituciones; o cuáles son los debates vigentes o pendientes por realizar para la pedagogía en clave de derechos.

La pedagogía como deporte de combate (Meirieu, 2016) es una buena metáfora para expresar la necesidad técnica y política que recoge este libro de ofrecer perspectivas y herramientas que alteren ciertos discursos del contexto actual que construyen sentido común y que ponen en los individuos la responsabilidad en el éxito escolar. Como nos señala este pedagogo, de gran vigencia para pensar nuestro presente, lo que se está librando y poniendo de algún modo en tensión es que «nadie está destinado al fracaso ni condenado a la exclusión, que todos pueden aprender y crecer, que el objetivo de la transmisión de la cultura no puede ser seleccionar a los miembros de las elites, sino que debe ofrecer a todos la posibilidad al placer de pensar y al poder de actuar» (Meirieu, 2016: 22).

La reflexión sobre el derecho a la educación es una cuestión presente desde la institucionalización de los sistemas educativos, a partir de la Ley Nº 1420, de 1884, y a través de diferentes tradiciones, reformas e innovaciones del campo pedagógico en las que confluyen procesos de democratización y retrocesos derivados de períodos autoritarios, especialmente los acontecidos durante la última dictadura, con la sustracción de derechos, o con políticas neoliberales de la década de 1990 que regresan en el contexto actual agudizando procesos de fragmentación y desigualdad educativa.

Sin duda, hoy la problemática del derecho cobra un matiz singular. Se ampliaron los años de obligatoriedad educativa y, por lo tanto, se interpeló la selectividad de nuestra escuela secundaria, cobrando centralidad en la agenda de la política educativa, de los medios y redes sociales. Se amplió también la demanda social por acceder y por obtener un título secundario.

Acuerdos regionales y legislaciones nacionales amplían desde inicios del siglo XXI los años de obligatoriedad educativa, bajo una perspectiva de derecho, a partir de la promulgación de una serie de normas de significativo impacto en nuestros sistemas, como la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26075/2005), la Ley de Educación Técnico Profesional (Nº 26058/2005) y la Ley de Educación Nacional (Nº 26206/2006), que pone énfasis en la extensión de los años de obligatoriedad escolar en el nivel secundario, en la consideración de la educación como bien público y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho.

Por otra parte, desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño por la Ley Nº 23849 de 1990, con jerarquía constitucional desde 1994, la Argentina ha logrado importantes avances en la materia. Así, el país cuenta con una Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Nº 26061, de 2005) que garantiza el ejercicio y disfrute pleno de derechos sustentados en el principio del interés superior del niño. Junto a estos marcos de política educativa, y a la proliferación de programas y estrategias para la inclusión atravesados por el dilema de la focalización y la universalización, en las últimas décadas en nuestro país creció de modo significativo la población infantil de cuatro y cinco años incorporada en el nivel inicial y también a ritmos exponenciales la población adolescente y joven en la educación secundaria.

La secundaria de jóvenes y adultos, en este contexto de ampliación de la obligatoriedad e impulso a la terminalidad de este nivel de educación, cumple un papel significativo. La evolución de su matrícula en estos últimos años da cuenta del papel que presenta esta modalidad como un nuevo circuito de escolarización, propio de una escuela secundaria aún expulsiva. También fue significativo en estos últimos años el crecimiento en el nivel superior y particularmente en la educación superior no universitaria, que evoluciona en cuanto a su matrícula –como señala Alejandra Birgin en uno de los artículos de este libro– del 19,2% en 1980 al 30,1% en 2012, junto con una importante expansión a nivel institucional.

No obstante, sería un reduccionismo señalar que la escuela de hoy resulta solo interpelada por nuevos mandatos de la política. La escuela, pese a su significativa expansión, no solo compite en desventaja con otras agencias culturales atravesadas por las nuevas tecnologías y las redes sociales, sino que es menos permeable a las nuevas culturas e intereses que portan nuestros estudiantes, que en ciertos casos son una primera generación que asiste a la escuela secundaria, con otras identidades y problemáticas (ejemplos: adolescentes trabajadores, maternidad y paternidad temprana, dinámicas de violencia familiar y social, etc.). Si bien este universo de estudiantes ya formaba parte de la vida escolar desde décadas atrás, hoy cobra mayor densidad en el escenario educativo y sacude el imaginario y las expectativas que tienen los docentes y las instituciones bajo el paraguas de las infancias y adolescencias escolarizadas y escolarizables.

En síntesis, persisten deudas significativas o, mejor dicho, brechas entre los avances de las políticas para la ampliación de la obligatoriedad en base a un enfoque de derechos y una revisión de la pedagogía que ponga en juego no solo cambios prescriptivos, como los que se fueron definiendo desde los diseños curriculares para cada uno de los niveles educativos, sino que aporte enfoques,

estrategias, experiencias, esquemas de investigación y acción variados sobre la enseñanza y los procesos de formación para una escuela más justa.

En este marco, *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* forma parte de una línea de publicaciones que UNIPE viene realizando y con las que contribuye al debate nacional y regional, con la intención de desarrollar un pensamiento crítico, bajo el ideario de justicia e igualdad educativa. Se trata de proponer un pensamiento que salga al ruedo, aun sin respuestas acabadas, ante los discursos eficientistas y gerencialistas de la calidad que afectan, como nos señala Stephen Ball (2009), la práctica de la enseñanza y el alma de los profesores; y al mismo tiempo propone compartir la búsqueda de pistas acerca de la buena enseñanza para las nuevas generaciones.

El texto de Rafael Gagliano, que abre este volumen, intenta problematizar la historia de la formación docente con un enfoque diacrónico que recorre los últimos ciento cincuenta años de vida nacional. Y lo hace bajo un prisma conceptual orientado a reflexionar sobre la triple modernización que atravesó la dinámica configuración institucional que formó a los maestros y las maestras argentinas: a una primera modernización de índole política (1871-1916) le siguió otra de impronta sociocultural (1916-1966), hasta llegar al dilatado presente histórico, caracterizado por el imperativo de la modernización tecnológica. En cada una de las fases que define el autor se desarrollan temporalidades históricas y prospectivas complejas que muestran cuánto presente y cuánto futuro quedaba habilitado para el trabajo político-profesional de los maestros de la escuela pública primaria en la Argentina. En relación con lo anterior, se hace particular énfasis en la pregnancia del dispositivo modernizador que tuvo, para toda la historia posterior, el despliegue estratégico del momento fundacional. Argentinización, culturalización y globalización constituyen para el autor las principales tendencias que han coevolucionado, ambigua y contradictoriamente, hasta el presente de la formación docente.

Los aportes de Alejandra Birgin van en dirección al análisis y la reflexión sobre la expansión creciente de la formación docente y, con ella, la incorporación de los *nuevos* que llegan a la docencia. Junto a los nuevos rostros y procedencias de los estudiantes que pueblan hoy las escuelas secundarias (como consecuencia de la masificación y la obligatoriedad del nivel) y también el conjunto del nivel superior (institutos superiores de formación docente, universidades, etc.), este capítulo se preocupa por analizar la reconfiguración del sistema formador de profesores y, particularmente, las trayectorias formativas de los *nuevos* que se incorporan a la docencia. Tal reflexión se desarrolla a partir de una investigación sobre la reconfiguración del subsistema formador de profesores y ciertos rasgos de las trayectorias formativas de estudiantes de profesorado de universidades o de institutos superiores de formación docente (ISFD), que se preparan para la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en seis jurisdicciones de la Argentina como Neuquén, Chaco, Salta y Córdoba, la Ciudad de Buenos Aires y su área metropolitana.

En relación con los nuevos formatos escolares, el aporte de Graciela Misirlis se centra en la recuperación de normativas nacionales y acuerdos del Consejo

Federal de Educación que habilitan a las instituciones la posibilidad de garantizar mayores oportunidades educativas, crear tiempo escolar para construir futuro y conocimiento de cara a una sociedad más justa. La norma en su conjunto, es decir todas las regulaciones que llegan a las instituciones en forma de resoluciones, decretos, reglamentos, etc., establece –como señala Misirlis– un diálogo entre el proyecto político nacional o jurisdiccional y el proyecto institucional que da cuenta de su representación de la vida escolar.

Asimismo, Misirlis aborda el andamiaje de normativas nacionales que hacen factible este proceso de ampliación de la obligatoriedad, como son el decreto Nº 1602/09 que da pie a la Asignación Universal por Hijo (AUH) y otras tres resoluciones: la Nº 84/09, la Nº 79/09 y la Nº 93/09, que proponen orientaciones para la organización pedagógica de la educación secundaria obligatoria. Este texto va más allá de explicar aspectos de la norma; su riqueza radica en interpelar la formación de organización del conocimiento escolar y de las instituciones en su conjunto, y en pensar de qué modo la norma pone énfasis en la acción humana para que los equipos de conducción y los docentes puedan tomar decisiones que transformen el ritmo escolar de sus alumnos y les posibiliten aprender.

Marcelo Krichesky aborda en su artículo diferentes enfoques sobre la igualdad, la equidad, la inclusión y la justicia educativa. Por otra parte, analiza –a partir de una investigación desarrollada en la UNIPE en el período 2012-2014– las características que asumen las experiencias de reingreso al sistema educativo de adolescentes y jóvenes provenientes de sectores vulnerables a nivel social en instituciones que alteran el formato escolar tradicional, como es el caso de las Escuelas Secundarias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, o los bachilleratos populares creados por organizaciones y movimientos sociales poscrisis de 2001, con una expansión creciente en estos últimos años en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires.

El artículo de Myriam Southwell plantea algunos hallazgos acerca de la vivencia en la escuela sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales. El origen de este texto fue un proyecto de investigación en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y el análisis de las normas, la convivencia y las percepciones de justicia. Southwell analiza las disputas por los significados sobre las funciones de la escuela y los distintos modos de vivir la temporalidad. Por otra parte, este artículo analiza modos de apropiación y tramitación de la convivencia escolar.

La presencia de una multiplicidad de actores sociales en la arena educativa cobra un lugar significativo en la Ley de Educación Nacional y, particularmente, en las políticas y prácticas de educación permanente de jóvenes y adultos, modalidad en la que organizaciones y movimientos sociales tuvieron una participación histórica de larga data. El texto de Florencia Finnegan se concentra en analizar el involucramiento de organizaciones sociales populares en la gestión de propuestas educativas oficiales destinadas a jóvenes y adultos, aportando de modo muy singular –y desde un abordaje sociohistórico– a las discusiones que hacen foco en las articulaciones entre derecho a la educación y pedagogía. De acuerdo con la autora, el papel asumido por el Estado y las diversas perspectivas político-

pedagógicas que sostienen los actores en la producción de las experiencias de la modalidad condicionan, de diverso modo, los diferentes sentidos que adquieren las experiencias de la sociedad civil como garantes de este derecho.

Este libro pretende ser un insumo destinado a alimentar la reflexión sobre la pedagogía –y sus desafíos en el contexto actual de ampliación de la obligatoriedad educativa– con colegas docentes, investigadores, equipos técnicos, profesores y estudiantes de profesorados para la formación docente, entre otros actores que forman parte del quehacer educativo. Se trata de un aporte con diferentes lentes y perspectivas sobre el sistema educativo que, quizás, fortalezca nuestra capacidad de interrogar el presente con mayores dimensiones de análisis, recursos y perspectivas, y ofrezca otros enfoques en clave de mejora y transformación de las políticas y de la pedagogía –y por lo tanto de nuestra escuela– que superen lo inmediato y, por ende, que vayan más allá de lo coyuntural.

BIBLIOGRAFÍA

Ball, Stephen

2009 «Profesionalismo, gerencialismo y performatividad», en *Revista Educación y Pedagogía,* nº 37, vol. XV, Medellín, Universidad de Antioquia.

Meirieu, Phillipe

2016 *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires, Paidós.

Tres momentos de la formación docente en la cultura pública argentina

Rafael Gagliano

El presente artículo se propone suscitar algunas reflexiones sobre el proceso de formación docente en relación con los desafíos políticos, culturales y científico-tecnológicos del presente a casi ciento cincuenta años de la configuración de la Escuela Normal de Paraná, la cual tuvo numerosos herederos institucionales durante los siglos XX y XXI. La indagación se inscribe, en el marco del presente libro, como un aporte a la perspectiva histórica de la formación docente argentina en procesos de larga duración.

Nos centraremos en el desafío que supuso para los inicios del Estado moderno la configuración del sistema de formación docente; continuaremos con los retos culturales propios de su consolidación, y concluiremos con los compromisos y reelaboraciones posibles frente al envite científico-tecnológico del presente-futuro del último medio siglo.

En esta revisita a la historia de la formación docente, abordaremos conceptos críticos cristalizados en metáforas epocales: 1) los mandatos externos de argentinizar y civilizar en una primera fase de modernización política e institucionalización de la formación (1871-1915); 2) la reconstrucción de los vínculos democráticos y el contrato intergeneracional en un segundo momento de modernización sociocultural (1916-1965); 3) la discusión sobre autoridad y legitimidad de los saberes docentes en relación con los cambios exponenciales, sinérgicos y convergentes de los nuevos recursos de la modernización tecnológica (1966-2017).

Nuestra perspectiva priorizará un tratamiento de análisis que articule los enfoques históricos y prospectivos de cada uno de los momentos indagados, procurando capturar las dinámicas de funcionamiento del pensamiento pedagógico, el ritmo de los cambios, así como los ideales de inclusión, práctica y reflexión entre pares, implicación comunitaria y democratización en la formación profesional docente.

En cada período estudiado, el interés por la formación docente para la enseñanza primaria se propone como un analizador que dialogue con las problemáticas de la formación de los profesores de los otros niveles del sistema educativo nacional. Los desafíos pedagógicos vinculados al derecho a la educación presuponen referencias democráticas –públicas y comunes– tanto a maestros como a profesores en relación con los sentidos de su formación y su práctica profesional.

ORÍGENES: ÉPICAS CIVILIZATORIAS DE LA MODERNIZACIÓN POLÍTICA

La Nación argentina fue imaginada también desde las escuelas, con maestros formados para alfabetizar en el sentimiento de pertenencia colectivo. Ni las revoluciones ni las guerras civiles estabilizaron una idea de Nación que incluyera al conjunto de la población. Esa tarea, de fuerte exigencia política, no tuvo héroes singulares sino colectivos generacionales de maestros *nacionales* a lo largo de las primeras seis décadas de constitución del sistema de instrucción pública.

Es incontestable que la ilustración y la virtud son los cimientos de toda sociedad civilizada, y que el vicio y la ignorancia son los más formidables enemigos de la República. La Argentina reconoce esas verdades y, por consiguiente, estas otras: que cada ciudadano debe ser bastante instruido para comprender sus obligaciones, y bastante virtuoso para cumplirlas fielmente; que cuanto mayor sea el número de ciudadanos incultos, tanto más en contradicción estarán la teoría y la práctica de la forma democrática de gobierno, y tanto más sufrirá la Nación los males resultantes de fuerzas irreconciliablemente hostiles a los intereses sociales y políticos; que la ignorancia coexistente con una menguada instrucción sin influencia moralizadora, engendra miserias y crímenes, mientras los demagogos y los corruptos medran indignamente; que esta enfermedad insidiosa debilita las fuerzas vitales del cuerpo social y amenaza tener consecuencias funestas, si no se cura radicalmente (Torres, 1887).

La Escuela Normal, bajo la impronta de la generación de José María Torres (1823-1895), Víctor Mercante (1870-1934) y Carlos N. Vergara (1859-1929), moldeó la forma de la cultura nacional desde la práctica profesional de los docentes, entendidos como agentes civiles del Estado. Fue el poder de esa agencia el que configuró las bases simbólicas del lazo social de la convivialidad argentina, el que determinó los patrones de conocimiento propios del normalismo. Esto resulta crucial en tanto consideremos que el normalismo escolarizó, con su fuerte pregnancia, la cultura pública argentina. El ideal pansófico de enseñar todo a todos, de la más profunda tradición comeniana, organizó el imaginario sarmientino de la escuela pública. Los modos en que ese ideal buscó su materialización, y los obstáculos que se interpusieron, constituyen la gran narrativa de la historia de la formación docente en la Argentina. Dos huellas quedaron de aquel propósito fundacional: el Estado le presentaba a los docentes una Nación con un fuerte contenido ficcional –de raíz liberal/positivista– que intentaba responder a la pregunta ¿cuál es la Argentina que conocían y enseñaban los maestros?; en segundo lugar, las recompensas simbólicas de la profesión habrían de prevalecer sobre las restricciones materiales en las condiciones laborales y los ingresos salariales. Esas dos marcas indiciales acumularon profundas distorsiones y contradicciones en las décadas posteriores, provocando desilusiones –tecnologías de cambios disponibles sin saber qué cambiar– y toma de conciencia respecto al propio Estado educador y las formas de construir la identidad docente.

En esta primera etapa, el maestro de la educación común cumplió un mandato misional de corte épico y horizonte universal/europeísta. Los objetivos de su for-

mación aspiraban a constituir un hombre culto, idealista y libre. Así lo evaluaba el normalista catamarqueño Juan Manuel Chavarría:

> Quien no haya tallado el cristal de su alma para reflejar la luz interior en las tres facetas no puede ser maestro ni pretender la dirección espiritual de la niñez y de la juventud. Y sólo puede llegarse a una formación docente con el cultivo esmerado y permanente del espíritu, por medio de las ciencias y las artes, hasta obtener una conciencia de la vida y de su valor individual y social para la comprensión activa del hombre y del mundo, una voluntad y capacidad para poner en movimiento y acción ideas y principios de convivencia social. Es necesario también que el educador sea idealista, que construya sobre los cimientos de la realidad viva y palpitante castillos de ideas superiores con la ilusión de la belleza al alcance de todos; que anime la idea y haga volar el pensamiento en pos de la perfección humana. Fe y optimismo en los poderes del alma infantil y seguridad y certeza en que el influjo docente le hará llegar a una vida más bella y bienhechora. Pero todo ello aun no basta; es indispensable que la formación y preparación espiritual del maestro satisfaga un tercer aspecto: la libertad [...]. Por definición, la educación es acción liberadora y, por naturaleza, el educador debe ser un hombre libre (Chavarría, 1947: 126-127).

El maestro, formado en esa exigencia de integralidad, configuró una práctica que nunca hubiera podido alcanzar las metas de una demanda épica de vanguardia cultural protagonista de un cambio social persistente. Los ideales de perfectibilidad, típicos de la modernidad cultural, tornaban casi imposible formar a un maestro en el conjunto de todas las cualidades requeridas. El imperativo pansófico, de carácter ético-político, exhortaba a un compromiso y esfuerzo constante en la preparación técnico-didáctica de los maestros de la escuela pública. Lo que tornó visible socialmente a la profesión docente fue, al mismo tiempo, la causa de su desprofesionalización y consiguiente pérdida de cultura estrictamente pedagógica. Futuras investigaciones sobre la cultura material y la vida cotidiana de los docentes argentinos de la etapa fundacional podrán ampliar los conocimientos disponibles respecto a las tensiones propias de la constitución del campo profesional y la estructura de su mundo laboral. Será interesante preguntarse acerca de los *saberes de Estado* que movilizaban los maestros en sus relaciones sociales y académicas, en sus vínculos con las instancias intermedias del Estado educador, la sociedad civil local y el conjunto de las familias agrupadas en la cooperadora escolar.

Alfabetizar constituía el sentido de luchar contra las fuerzas residuales de la poscolonialidad criolla e inmigrante, presente en las culturas orales de la calle, la plaza y la trama de la vida cotidiana. Reorganizar esa experiencia diaspórica de la vida social conformaba el imperativo universalizador del primer normalismo, apagando así la fuerza de los múltiples particularismos de la sociedad abierta a todas las inmigraciones.

Antonio Balleto –fundador del semanario político, literario y mercantil *El Constitucional* (1873-1874)– escribe «La normalista», un contrapunto en soliloquio de la conciencia moderna del futuro docente:

¿Adónde vas? –Voy a inclinar mi frente
Sobre el inmenso libro de la ciencia,
Quiero llevar la luz a la conciencia.
[...]

¿No temes, joven, que el estudio frío
Extinga tus sublimes ilusiones,
Y marchite en tu seno las pasiones
Que endulzan de la vida el sinsabor?
–No importa! Continúo mi jornada,
Un poderoso estímulo me inflama,
La fe me alienta con fulgente llama,
Y amar al niño es mi supremo amor.

¿Adónde vas? –Buscando al ignorante,
Para decirle: escucha la verdad;
Voy a infundir al pecho del infante
Sentimientos de amor y de bondad.
–Recogerás espinas en tu senda,
Cosechando tal vez la ingratitud.
–Pero yo arranco del error la venda,
Y hago el bien por amor a la virtud.

¿Adónde vas, hermosa criatura,
Digna y altiva en tu severo aliño?
¿A quién brindas la flor de tu ternura?
–Yo guardo mis sonrisas para el niño.
–La pompa de la vida, el brillo vano
De este mundo falaz, no te desvela?
–Yo realizo mi anhelo soberano,
Cuando estoy en la banca de mi escuela.
[...]

¿Adónde vas? –Mientras el duro arado
El buen labriego agita con afán,
para llevar a su hijo idolatrado
El dulce abrigo, el bienestar, el pan:
Yo también, jornalera de la idea,
Espigando en el campo inmaterial,
Al que entra de la vida en la pelea
Le nutro con la savia intelectual!
[...]

(*La Educación*, 1886: 56-57)

Resultaba inevitable que la «jornalera de la idea» se implicara en posicionamientos cíclicos de euforia o ilusión y desencanto o depresión, a causa de la naturaleza de las metas político-institucionales que encuadraban las normativas legales y los imaginarios civilizatorio-pansóficos de época. El poema de Balleto deja traslucir toda una psicología del deber, propia de un agente estatal comprometido a hacer que las cosas sucedan, a pesar de morar en un mundo sumergido en la escasez o el caos babélico. La modernización política de la escuela pública argentina logró conquistar, por el trabajo silencioso de generaciones de docentes, una secularización *espiritualizada* de la cultura social que distinguió al conjunto de las referencias simbólicas de la vida en común.

El 8 de julio de 1886 se inauguraron en la Capital Federal cuarenta edificios escolares. El quincenario *La Educación* recordaba ese momento como paradigmático de la modernización política en curso: las guerras del pasado se dirimen ahora pacíficamente en las aulas. Escuelas por regimientos y campos de batalla; maestros por soldados. Se ha desplazado el objeto, pero se conserva el mismo impulso bélico y regeneracionista, en parte laico y en parte religioso.

> La escuela al alcance de todos, es la resurrección de todas las inteligencias, desde las tinieblas a la bella claridad; es el triunfo del porvenir sobre los extravíos del pasado; es el progreso venciendo el oscurantismo y la barbarie; es la acción divina que saca al espíritu desde la triste ignorancia, semejante a la infecundidad de la muerte, para ponerla de pie en la lucha por el progreso común y por su propia felicidad; es el camino del progreso bien señalado ante la vista de todos, el error vencido, la libertad asegurada; es la luz moral iluminando todas las conciencias para levantarlas hasta Dios. Honor a los vencedores en las grandes luchas de la época. Antes celebrábamos nuestros grandes días disparando cohetes; celebrémoslos en adelante inaugurando obras monumentales que aseguran la libertad y honran al país. Así satisfaceremos mejor a los padres de la patria que desde el cielo nos miran (*La Educación*, 1886: 128).

La tradición ilustrada de la escuela pública tiene aspectos solares y zonas oscuras. La fuerza luminosa puso de pie verdaderos *palacios escolares* y entregó a los niños y niñas –sujetos sublimes de la historia pedagógica– el más poderoso imaginario de cohesión y ascenso social por la palabra, la ciencia y el libro. Pero para poder generar esa potencia vigorosa, la escuela pública se cerró sobre sí misma y fomentó tempranamente un aislamiento ficcional respecto al mundo, la sociedad y las familias. La escuela pública no manifestó conflicto ético de carácter público al proceder a ese movimiento de clausura respecto a su época, los sujetos y sus transformaciones. De ser pensada como institución abierta, popular y democrática, la modernización política de la escuela se fue desplazando a una condición arcana y autorreferencial, generando un lenguaje idiosincrásico que terminó por escolarizar el conjunto de la cultura popular, quitándole sus ambivalencias y productividades diferenciales.

Aunque no integrara parte de su discurso público, el normalismo de raíz positivista promovía un cambio civilizatorio fundado en la selección *justa y eficaz* de las elites de la República. Tácitamente se sostenía en la división del trabajo intelectual: la escuela enseñaba y la sociedad formaba; entre ambas se producía la distinción y clasificación de los sujetos. Al respecto, cabe recordar que por la Ley promulgada el 8 de octubre de 1870 todo estudiante que obtuviere una beca para ingresar a la Escuela Normal contraía la obligación de dedicarse por tres años a la enseñanza en las escuelas públicas. Años más tarde, el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Eduardo Wilde emitía una circular cuyo contenido discursivo captura las tensiones éticas de la época:

> Las becas han sido creadas, no para exclusiva conveniencia personal de los que las disfrutan, sino en interés de formar maestros competentes para las escuelas comunes; y todo becado que no cumple con la Ley –en virtud de la cual solicitó y obtuvo el goce de la beca y se obligó a corresponder en oportunidad con sus servicios en el Magisterio, al beneficio que se le otorgó– frustra una legítima esperanza de la Nación.
>
> Por eso, el reglamento vigente en las Escuelas Normales determina que el padre o tutor del alumno maestro becado que pierda por su culpa cualquier año de estudios, reembolse al tesoro que haya proveído al sostén de la beca, el importe de las asignaciones erogadas; y no es menos procedente la devolución de tales asignaciones, si el joven que las ha disfrutado se retira de la Escuela, eludiendo su compromiso de hacer efectivo el objeto primordial de la beca. Y si el padre o tutor de un becado que por su mal comportamiento o por su voluntad deja de pertenecer a la Escuela, se niega a efectuar la referida devolución, el director del mismo establecimiento debe entablar demanda ante el Juzgado de Sección en cuya jurisdicción esté la Escuela Normal, o solicitar a este Ministerio la disposición que proceda, si la persona que ha de ser demandada reside en otra provincia (*La Educación*, 1886: 134-135).

El período de modernización política que acompañó la constitución del Estado-nación interpeló al maestro como un agente estatal en el interior de las instituciones escolares, pero lo dejaba sin voz propia en tanto sujeto político singular en el espacio público. Esta modernización incompleta fue una de las más importantes contradicciones del Estado educador en su momento liberal-conservador, que hizo devenir al maestro en un empleado público más. El carácter popular de la educación sarmientina se difuminó muy pronto al amparo de un maestro argentinizador y clasificador de vastos sectores sociales en favor de la formación de las futuras minorías dirigenciales. El magisterio se constituyó en una de las actividades vocacionales más requeridas de las clases medias argentinas forjadas al calor de la constitución del Estado-nación. Los ideales formativos se establecieron tempranamente en la obra de José María Torres desde la Escuela Normal de Paraná.

> Es teoría universalmente aceptada que educar a la juventud es tarea tan difícil como noble, y que la educación de los futuros ciudadanos de un país

> libre, es un asunto importantísimo. Consecuencia de esta teoría es que todo maestro debe poseer un alto grado de cultura moral: instrucción amplia y general, en armonía con el dominio de los detalles; habilidad para incitar a los discípulos, a ejercitar todas sus facultades enseñándoles a hacer buen uso de ellas; dominio completo de sí mismo, y benevolencia, justicia y firmeza para gobernar a los niños; conocimiento de la naturaleza humana y capacidad para tratar las particularidades características de cada discípulo; amor fervoroso a la enseñanza y verdadero espíritu cristiano. En otros términos: el maestro debe poseer, en gran medida, todas las cualidades mediante las cuales otros hombres aseguran el buen éxito de las ocupaciones mejor retribuidas y más halagadoras de la vida (citado en Chavarría, 1947: 138).

La Escuela Normal encontró rápidamente el ecosistema eficaz de la formación docente y, con un núcleo duro –de orden regulatorio– tempranamente sobrecodificado, atravesó sin mayores tropiezos todo el siglo XX, metabolizando y neutralizando conflictos y tradiciones pedagógicas y didácticas diversas. El sistema educativo que integró se dispersó en múltiples finalidades político-educativas (la más lacerante fue, tal vez, la desconexión entre la formación cultural y los procesos productivos a causa del desconocimiento de las realidades económico-laborales que el sistema educativo tuvo como agencia estatal), aunque en su discurso ampliado ocultó las desigualdades que su accionar producía o convalidaba.

La escuela pública es la institución moderna comprometida en la producción de subjetividades político-ciudadanas. Como tal, la Argentina moderna se fundó en una alianza intergeneracional cuyo encuentro en la escuela conformaba la materialización de un ideal alcanzable y exigible: sentir pasión por transmitir la cultura común y habilitar todos los recursos del conocimiento. Aquí radicaba la fuerza de la promesa cultural que el Estado ofrecía a la sociedad. La escuela pública argentina se instaló en la tradición común que argumenta el avance conjunto de las generaciones, en procesos de reciprocidades empáticas y orgullo igualitario, poniendo en el centro a los nuevos y recién llegados. Ese fue el trabajo artesanal y perseverante de todos los maestros de la escuela primaria, logrado con la tácita legitimidad conferida por las familias y el conjunto de la sociedad.

DEMOCRACIA Y NUEVOS CONTRATOS PEDAGÓGICOS: LA MODERNIZACIÓN SOCIOCULTURAL

La docencia tiene tantos pasados como formas de que el presente la interrogue en sus tradiciones, saberes y sensibilidades. Así como podemos pensar la secularización de la sociedad como resultado de la escolarización de la cultura postinmigratoria, también es posible imaginar ese mismo proceso como la primera estrategia de inclusión a la vida común de los diversos otros que poblaban las aulas.

Desde fines de la segunda década del siglo XX, el *ethos* escolar y docente cambió lentamente pero de modo significativo. El maestro fue dejando atrás su aureola de

sembrador/civilizador, tributaria de su condición de agente estatal, para iniciar un largo proceso de mirar otros problemas y atender nuevas realidades.

En primer lugar, comienza a tensionarse el vínculo entre la condición de agente y la propia agencia que el docente desplegaba en el espacio público de la escuela. En esa oposición entre estructura y actor, el docente se desliza del Estado a la sociedad civil y va adquiriendo una conciencia laboral validada por sus pares en sindicatos, asociaciones y publicaciones periódicas. El reconocimiento académico y profesional se articula con las luchas por la satisfacción laboral, la mediación institucional y la defensa de los derechos. El maestro comienza a autopercibirse como un *agente cultural* –entendido como mediador entre lo universal y lo particular– de una sociedad que democratiza aceleradamente sus costumbres sociales y morales. El *ethos* docente procura reconcebirse como experiencia social, ciudadana y comunitaria, tanto por la influencia de los espiritualismos matizados de la escuela activa como del pragmatismo deweyano. Se ensaya entender en qué consiste ser docente, más allá de las definiciones oficiales. El campo profesional docente adquiere, por conquista, una autonomía relativa que le permite plantear sus propias preguntas frente al Estado y a la sociedad.

Cambian los escenarios de los procesos de modernización sin alterar sustantivamente las finalidades del momento fundacional. Lo que sí se transforma es la incorporación de perspectivas y contextos fundados en concepciones pedagógicas plurales, didácticas orientadas a una mayor personalización de los aprendizajes junto con una convivencia más fraterna con las nuevas generaciones. Se amplían los círculos de simpatía en el interior de la comunidad educativa y barrial, y eso va estructurando una nueva sociología de la sensibilidad. El maestro pierde parte del poder simbólico como agente estatal pero gana reconocimiento de sus pares y de la comunidad local por su trabajo cotidiano de enseñar, cuidar y reconocer. La escuela comienza a tender puentes que permiten comprender las transformaciones de otras lógicas y otros mundos vitales, ajenos al escolar. Tienden a aligerarse los pesos de las exigencias redentoristas de la escuela que el Estado necesita. Comienzan a escucharse las demandas que provienen de las instituciones y organizaciones de la comunidad, de los territorios y de los deseos de los niños. Desde un pequeño pueblo de la Provincia de Buenos Aires (Pigüé), Herminia Brumana (1897-1954), una destacada educadora y escritora, discípula del anarquista español Rafael Barrett, atrapa el aire de cambio de la época con una simple postal cotidiana:

> *La maestra*
> Vive lejos de la escuela y se apresura para no llegar tarde. Con libros debajo del brazo, seria, demasiado seria, parece que va agobiada.
>
> Da la terrible sensación de mujer que va a ganarse el pan.
>
> Sin embargo, una maestra debiera producir la impresión de que va a pasar un rato feliz (Brumana, 1923: 6).

Los cambios y las reformas al sistema educativo habían comenzado tempranamente, pero es en este período de modernización cultural que los cambios no

provienen de mandatos burocráticos sino de la experiencia innovadora de docentes, directores y supervisores. La fuerza derivada del movimiento en el campo didáctico valoró la capacidad expresiva en múltiples lenguajes de los alumnos como factor de cambio en las escuelas públicas de todo el país. En 1930 Olga Cossettini se hacía cargo de la Escuela Normal «Domingo de Oro» de Rafaela, Santa Fe. Su libro de memorias sobre esa experiencia está hecho con y por sus alumnos, como los de Luis Fortunato Iglesias (1915-2010) o los de Jesualdo Sosa (1905-1982). La misma vieja Escuela Normal demostraba que podía cambiar su régimen de sensibilidad en las relaciones afectivas y cognitivas entre las generaciones. Nuevas mentalidades culturales, inéditos bienes comunes se abrían paso en un mundo entre guerras:

> Las maestras comprendieron que había en su misión algo mucho más importante que la de llenar la cabeza del niño con cosas y cosas; comprendieron que el alma del niño es un cofre sutilísimo que debe abrirse a la vida, como se abre una flor, sin tocarla, y empezaron a buscar en la naturaleza el secreto.
>
> Ayer era el patio de la escuela con sus árboles poblados de pájaros; hoy el campito vecino con sus hierbecitas y sus plantas silvestres; después, el gorrión, los gusanos de las huertas, recogidos en viveros improvisados, el jardín, el trigal maduro, el campesino arando su tierra.
>
> Y las maestras vieron cómo el niño anotaba en el cuaderno sus impresiones y así como la madre crea el silencio junto a su hijo dormido, así las maestras crearon el silencio junto al niño en su maravilloso despertar interior (Cossettini, 1935: 10).

El Estado sigue necesitando ciudadanos formados; el mundo de la producción, trabajadores metódicos y disciplinados; y unos y otros y todos, compartir un zócalo común de saberes y valores. El docente sedimenta y diversifica su práctica. Puede ahora mirar la historicidad de su profesión y desde ella capturar los nuevos problemas de la época: el anhelo de una mayor individualización y personalización de las relaciones sociales fundadas en el conocimiento.

Se inicia un largo ciclo de cincuenta años de ampliación de derechos de estudiantes, docentes y comunidades. Por supuesto que en el devenir hubo golpes de Estado y dictaduras, rémoras, inercias y retrocesos: pero una mirada dilatada del siglo XX va a encontrar un hilo y una trama firme de modernización y justicia social y cultural en la que la formación docente se inscribe como agente catalizador en una comunidad nacional atravesada por memorias en disputa.

> Como construcción histórica inestable, precaria y plena de contradicciones, la experiencia de la modernidad en la educación argentina se produjo en la tensión histórica entre la modulación de una tradición cultural propia en un país de inmigrantes, el surgimiento de imaginarios de progreso a partir de un modelo agroexportador y la apropiación de la cultura europea y norteamericana. La generación de una identidad común ha sido siempre un tema polémico en la historiografía nacional, debido al hecho de ser

> Argentina un país joven, con una sociedad producto de la inmigración, de la eliminación del mundo indígena y de la neutralización de la cultura criolla (Carli, 2010: 190).

Aunque la escuela fue sometida a una fuerte crítica, lo cierto es que se consolidó como una forma de habitar los espacios formativos, un lugar propicio para la ampliación de derechos, el desarrollo de otras referencias culturales y el encuentro áspero pero a la vez estimulante entre las generaciones adultas docentes y los niños y adolescentes, alumnos y estudiantes. Se urdieron nuevos contratos pedagógicos y la escuela con sus docentes aprendió a negociar sentidos y exigencias, prioridades y expectativas. La escuela primaria argentina mostró el valor educativo de las mínimas cosas cotidianas y comenzó a considerar el conflicto de pequeña escala como posibilidad de desarrollo humano.

Todas las variantes de la escuela activa en la Argentina criticaron los principales tópicos que fundamentaban el éxito temprano de la escuela común. Uno de esos tópicos destacado refería a la pretendida fundamentación científica del uso de la repetición para asegurar el tránsito del razonamiento concreto al pensamiento abstracto. Los viejos normalistas sostenían que la masa de los estudiantes que no alcanzaban el pensamiento abstracto estaban condenados a comportamientos irracionales. La defensa del viejo canon tuvo sus propios intelectuales hasta el fin de este segundo período estudiado:

> La metodología que arranca de la observación intuitiva debe culminar en un intenso trabajo del educando. Trabajo de búsqueda y de repetición. Mientras no se realice un trabajo sistemático a la par que vasto, la enseñanza indefectiblemente naufragará. La debilidad en el trabajo de repetición es una de las grandes fallas de nuestra escuela, en la cual ha quedado trunco el proceso. Parecería creerse que del sistema adoptado no vale la pena tomar nada más que lo que resulta en una mal entendida «pedagogía de la felicidad escolar». Y así se han ido proscribiendo el estudio mismo de la *lección*, el deber, la toma de la *lección*, ya sea oral o escrita [...]. La llamada «escuela nueva» es un producto súper-estructural de un complejo económico-social muy diferente al nuestro; su función es la de producir un tipo de individuo tan poco envidiable que no debemos adoptar la misma meta; la exagerada acentuación sobre lo psicológico ya tiene características de error; el daño se origina en prolongar a todo el ciclo lo que constituye una técnica útil en los primeros pasos; finalmente, las condiciones (materiales, técnicas, organizativa, etc.) de nuestra educación, solo han producido un símil deformado en general e inoperante (Álvarez Rojas, 1964: 133-148).

La modernización cultural –tanto en su versión *alta* como en la plebeya/popular– en la formación de los docentes argentinos puede entenderse como una respuesta al propio crecimiento en la autopercepción profesional y el reconocimiento social del ejercicio de la enseñanza. La conciencia de poseer un saber técnico específico no trivial consolidó por igual a los maestros como trabajadores y pro-

fesionales. El Estatuto del Docente de 1958 consagró la lucha de medio siglo con el establecimiento, por ley, de una carrera docente.

Impulsos de paridad, nuevas formas del cuidado humano, sentidos de justicia educativa y autorregulación atraviesan las experiencias comunes de ese medio siglo XX: los docentes transforman esas herencias en objetos de conocimiento y práctica de saberes comunes. Recordemos que la escuela pública nace en tiempos del varón ciudadano y la mujer menor de edad: el peso de la historia vivida atravesó capilarmente las barreras de casi todas las desigualdades del siglo y la escuela, con sus docentes, simbolizaron esa experiencia en el trabajo cotidiano con las nuevas generaciones.

GLOBALIZACIÓN Y CENTRALIDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN POSDISCIPLINARIA: LA MODERNIZACIÓN TECNOLÓGICA

Afirma Thomas S. Popkewitz en su libro *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar* que, para la filósofa Martha Nussbaum, la aspiración del cosmopolitismo es el propósito de la escolarización en el nuevo milenio. Por una parte, esa pretensión se encamina a la lealtad hacia una comunidad conectada en una moralidad universal al servicio de todos los seres humanos. Junto con ella, se articulan la lealtad a la comunidad local de nacimiento y el fuerte compromiso por su justicia y felicidad. Nussbaum asegura que el trabajo docente debe conectar en los estudiantes ambas escalas de lealtades mediante una educación cívica de la «mente deliberativa».

La modernización tecnológica constituye el tercer ciclo de las transformaciones de la identidad docente, su formación y sus prácticas profesionales. Este tercer momento se inicia a mediados de la década de 1960 con la competencia entre el libro y la televisión como soportes privilegiados de la más moderna transmisión cultural. Nuevos y más significativos desgarros entre los mundos analógicos y digitales recorrerán las escenas de las últimas décadas. Previamente, la radio y el cine habían inquietado el monopolio simbólico de la escuela, pero con el tiempo y la modernización ética y social fueron incorporados como recursos y técnicas instrumentales. Haber llegado desde esa historia tecnológica al presente hegemonizado por una intensificada virtualización de los grandes procesos económicos, sociales y culturales, constituye la llegada de una propiedad emergente para la cual no hay tradición intelectual a la que recurrir para su comprensión contextualizada. Hay una ilusión de época asociada al fin de la historia de la escasez como resultado de la revolución científica y tecnológica. Pero, ¿qué significados estamos incorporando a los dispositivos digitales, qué finalidades estamos pensando para ensamblar el más complejo proceso de mutación cultural que está atravesando nuestra sociedad?

De conformarse como un elemento periférico y complementario, las nuevas tecnologías crecen en todos los espacios formativos, con reglas instituidas o sin ellas. La escuela y sus docentes comparecen ante ese espejismo que urge poner en

sede de pregunta. Nuevas dimensiones de la pasividad en la curiosidad humana se forjan en la interfase con los dispositivos digitales, al dar por supuesto que en Internet están no solo todas las respuestas sino todas las preguntas.

Conforme a sus usos, las tecnologías pueden tanto incluir como excluir sujetos, experiencias y sensibilidades. Y esas prácticas no están en el futuro sino en el presente. Por ejemplo, en la provincia de Mendoza los estudiantes secundarios con muchas inasistencias y/o problemas de conducta estudiarán *online*, constituyéndose esta intervención en una pérdida manifiesta de los recursos de integración que la escuela debe éticamente movilizar para incluir al encuentro presencial a los estudiantes que más lo necesitan.

Necesitamos desilusionarnos y reconstruir la formación docente más allá de los tópicos de época. Los desafíos tecnológicos no pueden deshistorizarse: debemos inscribirlos en la historia larga que relata el carácter contracultural, transformador y experimental de las prácticas docentes en la escuela moderna. La escuela siempre tuvo múltiples técnicas y tecnologías: ese fue el campo de sus ensayos con aciertos y errores.

Las tecnologías en un sentido amplio han borrado límites y jerarquías: ya no es automático el lugar que ocupan los sujetos en los encuentros formativos. Los docentes se ven desafiados a formular una organización pedagógica que se funde en el deseo de saber propio para, desde allí, transmitir y explicar ese saber. La autoridad cultural del docente se juega en cada clase. Si bien cayó la idea de futuro y promesa, nuevas inscripciones temporales en la experiencia formativa resultan un desafío a la imaginación pedagógica. Nuevas tecnologías de la subjetividad atraviesan la semiosis incesante del espacio social, tanto en sus dimensiones materiales como en los mundos virtuales. Tenemos desafíos emergentes y necesitamos abordarlos conjuntamente: disolver la brecha digital transformando el acceso a Internet en derecho humano exigible, aspirar a una formación de ciudadanías complejas, digitales y analógicas, regionales, nacionales y globales; formar a los docentes simultáneamente en encuentros presenciales protegidos y en escuelas en la *nube* pública y comunitaria; nunca aceptar que el conocimiento sea una *commodity* fungible y comercializable; garantizar la construcción de nuevas formas de saberes que recuperen las pautas de justicia y felicidad que nos conectan a la vida, a la historia y al universo.

> Las tecnologías escolares no son en ningún caso herramientas que, utilizadas correctamente, produzcan jóvenes bien formados, como productos acabados y salidos de una línea de montaje. No son tecnologías desplegadas por la vieja generación para manipular a la generación joven, aunque ciertamente ese peligro aún existe: tanto los reformadores conservadores como los progresistas han acumulado un vasto arsenal de tecnologías escolares para servir a su imaginación política. Las tecnologías escolares son técnicas que, por un lado, implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo. Solo de esta forma la escuela es capaz de generar interés y hacer que la «formación» sea posible (Simons y Masschelein, 2014: 62).

Sin apatías analógicas ni aceleraciones digitales, la escuela de los docentes del siglo XXI puede escuchar la demanda de cercanía e inmediatez tecnológica de los jóvenes y responder enseñando distancia, detalles y perspectiva. Combatir el conformismo tecnológico abriendo el pluralismo cultural de las formas de vida, de saber, sentir y conocer. Recrear la confianza entre las generaciones sustentada en buenos proyectos de enseñanza confirma la necesidad de vivir en un mundo de instituciones democráticas, sujetas a crítica, experimentación y revisión. El lugar del conocimiento en la formación docente constituye la clave mayor de los múltiples desafíos que enfrentamos: el reconocimiento de los sujetos y la redistribución de la riqueza simbólica y cultural.

Los nuevos dispositivos digitales han cambiado todos los imaginarios del pasado, pero la Pedagogía sabrá conversar con ellos sobre fines comunes y rumbos de la existencia social. El trabajo mancomunado de la comunidad docente ha reposicionado la justicia como ideal de época en la práctica cotidiana de la enseñanza, capitalizando las profundas mutaciones culturales y tecnológicas. La ampliación de la obligatoriedad escolar, las batallas culturales por la inclusión real y el reconocimiento de todas las minorías, han determinado que las políticas públicas se instituyan como el campo de lucha de mayores progresividades en la defensa de los derechos formativos de las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Rojas, Federico Eduardo

1964 *La escuela popular argentina. Su defensa*, Buenos Aires, El Ateneo.

Brumana, Herminia C.

1923 *Cabezas de mujeres*, Buenos Aires, M. Gleizer editor.

Carli, Sandra

2010 «La educación en Argentina: tradiciones del siglo XX, problemas y horizontes del siglo XXI», en Quintar, Juan y Gabetta, Carlos (comps.), *Pensar la Nación. Conferencias del Bicentenario*, Buenos Aires, Capital Intelectual, pp. 189-206.

Chavarría, Juan Manuel

1947 *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, El Ateneo.

Cossettini, Olga

1935 *Escuela serena. Apuntes de una maestra*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos L.J. Rosso.

Fraser, Nancy y Honneth, Axel

2006 *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Madrid, Morata.

La Educación

1886 Periódico quincenal; director: Manuel Sarsfield Escobar; fundadores: José B. Zubiaur, Carlos N. Vergara y M. Sarsfield Escobar.

Mercante, Víctor

1918 *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.

Meirieu, Philippe

2010 *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Barcelona, Ariel.

Popkewitz, Thomas S.

2009 *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*, Madrid, Morata.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tedesco, Juan Carlos (comp.)

2015 *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Torres, José María

1887 *Primeros elementos de educación*, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma.

¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas[1]

Alejandra Birgin

Este capítulo aborda una problemática que interroga en sus más nítidas tradiciones la formación de profesoras y profesores. Se trata de la trama que se teje entre, por un lado, la incorporación de *nuevos* adolescentes y jóvenes a la enseñanza media como consecuencia de la masificación y la obligatoriedad de ese nivel y, por el otro, la expansión creciente de la formación docente, que se ve desafiada a formar profesores[2] para ejercer la docencia en una escuela media cada vez más heterogénea y compleja. Estas reflexiones buscan dar cuenta de nuevos interrogantes en torno al papel de la pedagogía en contextos de ampliación de derechos, que no se concentran solo en la educación secundaria sino que también atraviesan la educación superior, particularmente la formación de profesores y profesoras.

En la Argentina, al incremento de la expansión de la escuela media desde la segunda mitad del siglo XX se suma la sanción, en 2006, de una Ley Nacional que la hace obligatoria hasta su finalización. Dicha obligatoriedad contradice su mandato de origen (ligado a la formación de las elites locales) a la vez que se inscribe mayoritariamente en formatos y culturas institucionales concebidas en fidelidad con aquel mandato. Otro fenómeno notable de las últimas décadas en la región, y en la Argentina en particular, es la expansión de la educación superior, fuertemente ligada a la masificación del nivel medio porque, como sostiene Eduardo Rinesi (2015), solo cuando la educación secundaria es una obligación puede pensarse la educación superior como un derecho.[3]

1. Este capítulo se inscribe en la investigación «Representaciones sociales de las ciencias y tecnologías de estudiantes y docentes de las escuelas medias argentinas», realizada en 2015 en UNIPE, con financiamiento de la Fundación YPF y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt). Agradezco a Agustín Ingratta y a Ariel Tófalo, miembros del equipo de investigación, sus aportes cuidadosos a este texto.

2. Adoptamos aquí un uso frecuente en la literatura de referencia, entendiéndose por «profesores» al conjunto de «profesores» y «profesoras».

3. Una referencia inevitable en esta perspectiva es la idea que introduce la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008): «La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado».

Ahora bien, la expansión y/o masificación no implican solo un cambio de escala, sino que traen consigo fuertes tensiones y producen una serie de modificaciones en los niveles involucrados. En el caso del nivel superior, junto con la expansión, opera una ampliación y diversificación que se observa tanto en el crecimiento matricular como en el institucional. En la medida en que la formación docente es parte indisoluble del nivel, tiene fuertes puntos en común con las problemáticas de la formación superior a la vez que constituye un proceso particular, con tradiciones y problemáticas específicas (Birgin y Charovsky, 2013).

Así, nuevos rostros y nuevas procedencias se suman a los estudiantes que pueblan las escuelas secundarias, los institutos superiores de formación docente (ISFD) y las universidades en las últimas décadas. Entre otros, buscan formarse como profesores y profesoras estudiantes que han atravesado trayectorias escolares sinuosas, integrantes de la primera generación de su familia que llega al nivel superior. ¿Qué hay de novedad en estas trayectorias? ¿Cómo procesan los sujetos aquello que, muchas veces, consideran una *carrera de obstáculos*?

Este capítulo se detendrá en algunos elementos de la reconfiguración del subsistema formador de profesores y, particularmente, en ciertos rasgos de las trayectorias formativas de los que estudian para trabajar en la enseñanza de un área específica, las Ciencias Exactas y Naturales.[4] Para ello se basará en el análisis de cuatro grupos focales y dieciséis entrevistas en profundidad a estudiantes de profesorado de universidades o ISFD, mientras cursan sus últimos dos años de carrera, en seis jurisdicciones de la Argentina: Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Neuquén, Chaco, Salta y Córdoba. Este dato resulta relevante porque las cifras de abandono en el nivel son muy significativas.[5] Trabajamos con futuros profesores del área de Ciencias Exactas, ya que consideramos que ciertas problemáticas se observan en ella con más nitidez por el peso específico de las disciplinas que abarca y el halo de complejidad que las acompaña, y por el lugar que ocupan dichas disciplinas en la tradición universitaria respecto de otras institucionalidades del nivel superior.

LA EXPANSIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La matrícula del sistema educativo argentino siempre pudo graficarse como una pirámide, clara y empinada en sus orígenes, menos nítida en la actualidad. Mientras su base era la educación primaria, de amplio alcance a partir de la Ley Nº 1420,

4. En la Argentina, la especialización es un principio de reclutamiento de los profesores y de definición de sus puestos de trabajo, lo cual condiciona cómo se organiza su formación inicial (Terigi, 2011).

5. Para el período 2000-2014, el porcentaje de adultos entre 30 y 32 años que accedieron al nivel superior y lograron finalizarlo pasó de 55,6% a 60,5% (Fuente: Siteal, con base en Encuesta Permanente de Hogares 3er. trimestre 2000 y 2014, Indec). El material es parte de la investigación «Representaciones sociales de las ciencias y las tecnologías de estudiantes y docentes de las escuelas medias argentinas», realizada en 2015 en UNIPE con financiamiento de la Fundación YPF y el Mincyt.

su cúspide era un sistema de educación superior diseñado, originalmente, como el ámbito para la socialización y selección de las elites (Buchbinder, 2005).

Desde comienzos del siglo XX, se registra un crecimiento tímido pero ininterrumpido de la matrícula del nivel superior, aunque con comportamientos diferenciados según las instituciones que lo componen. Entre 1910 y 1960, en cada década se duplican las y los estudiantes universitarios. No sucede lo mismo con los de instituciones superiores que no son universitarias, donde se destacan períodos incrementales posteriores: por un lado, 1970, seguramente marcado por el pasaje de la formación del magisterio (hasta allí, de nivel secundario) al nivel superior. Por el otro, a fines de los años setenta e inicios de los ochenta, se registra una disminución del crecimiento en las universidades (debido a que la dictadura eliminó el ingreso irrestricto y la gratuidad) y un desplazamiento hacia lo no universitario. Esta evolución en el tiempo aparece reflejada en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Educación superior. Evolución de la cantidad de alumnos e instituciones por ámbito de formación. Período 1910-2012.

	Total Educación superior		Educación superior universitaria		Educación superior no universitaria	
Año	Alumnos	Instituciones	Alumnos	Instituciones	Alumnos	Instituciones
1910	5.364	6	4.730	3	634	3
1920	14.310	20	12.116	5	2.194	15
1930	22.459	25	20.258	5	2.201	20
1940	41.086	26	38.006	6	3.080	20
1950	85.928	43	80.292	6	5.636	37
1960	173.935	104	159.643	13	14.292	91
1970	293.302	244	253.456	29	39.846	215
1980	487.473	626	393.828	45	93.645	581
1990	1.116.323	1.264	781.461	55	334.862*	1.209
2000	1.756.892	1.831	1.316.728	77	440.164	1.754
2010	2.368.091	2.224	1.677.084	95	691.007	2.129
2012	2.553.760	2.263	1.786.062	99	767.698	2.164
Variación 1910/2012	773%	827%	605%	241%	1.827%	907%

* No se encuentran datos disponibles para 1990, se utilizaron los correspondientes a 1991.

Fuentes: Cano (1985), con datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Fernández Lamarra (2002), con datos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria; García de Fanelli (2005), con datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece).

A partir de la recuperación democrática (1983), la educación superior en la Argentina ha crecido notoriamente, acompañando una tendencia del mundo occidental: a partir de 1980 y hasta la actualidad, se ha multiplicado por cinco el número de quienes estudian en el nivel, a la vez que la educación superior que no es universitaria ha incrementado notablemente su presencia (del 19,2% en 1980 al 30,1% del total en 2012).

Junto al crecimiento matricular, se observa un incremento institucional en el nivel superior. El crecimiento del número de estudiantes fue, siempre, proporcionalmente más significativo que el de las instituciones. Solo un ejemplo: entre 2000 y 2012 la matrícula de educación superior no universitaria (Esnu) se incrementó el 74,4% y el número de instituciones del nivel creció 23,4%. Se trata de tendencias generales, cuyas cifras encubren muchas diferencias (regionales, por tipo de gestión, por tipo de institución, etc.) que requieren un análisis pormenorizado.

La formación docente acompañó estas tendencias del nivel superior, urgida además por una expansión del sistema educativo (sobre todo de la escuela secundaria) que demandaba docentes. Así, la formación de profesores (que se desarrolla en universidades y en institutos superiores) creció considerablemente.[6]

Este capítulo particulariza el caso de la formación de profesores en el área de Ciencias Exactas, área sensible en la que se han depositado expectativas, reclamos y políticas particulares. La puesta en tela de juicio de la enseñanza escolar de las ciencias no es nueva y se activa en períodos que plantean, de diferentes modos, políticas de desarrollo.[7] A partir de la década de 1950 se produjo el acceso de nuevas clases medias a los estudios superiores, combinando procesos de movilidad ascendente con la configuración de nuevos horizontes de desarrollo económico nacional. En cambio, durante las últimas décadas del siglo XX, los procesos de desindustrialización, la caída del mundo del trabajo y la expansión del capitalismo financiero minaron aquella ecuación, lo que se expresó claramente en el nivel superior (Carli, 2012).

Desde inicios del siglo XXI (y luego de la grave crisis de 2001), la Argentina retoma el proceso de reindustrialización y desarrollo productivo. Creció la demanda de perfiles profesionales y técnicos para sostener ese desarrollo, así como también la preocupación por el mejoramiento de la enseñanza científica en las escuelas. Distintos estudios daban cuenta de la necesidad de incrementar el número de profesionales en estas áreas y también de los profesores que

6. Según datos de la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa (Diniece), entre 1994 y 2014 la matrícula de ISFD aumentó 206%, pasando de 158.031 estudiantes a 483.799.

7. Un punto clave fue el movimiento de reforma escolar que se inicia en los años cincuenta en Estados Unidos, motivado por el lanzamiento del primer satélite artificial puesto en órbita por Rusia. Poco después, en nuestro país y de la mano de la profesionalización del campo científico, se producen múltiples intervenciones en las escuelas y en la formación docente para despertar el entusiasmo por las ciencias y desarrollar vocaciones por ellas.

las enseñan. Las ciencias y las tecnologías volvieron a constituirse en asuntos relevantes de debate social, intrínsecamente relacionados con el futuro económico y político del país. Diversas iniciativas confluyeron en la preocupación por ampliar la formación en el área e incentivar las carreras ligadas a las ciencias y las tecnologías.[8] Allí ocupó un lugar relevante el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, tanto para favorecer la formación general de las y los estudiantes como para *desacralizar* ciertas perspectivas que obstaculizaban pensarlas como carreras profesionales *elegibles*.

Así, en menos de dos décadas hubo un incremento significativo en el número de carreras de profesorado en universidades y en ISFD ligadas a las Ciencias Exactas. En ambos casos las carreras que más se incrementaron fueron los profesorados de Física y Química (Cuadro 2).

Los datos de la última década y media muestran un crecimiento de la oferta de carreras en el área mucho más pronunciado en los ISFD que en las universidades. En línea con ese incremento y las políticas de incentivos implementadas, también el número de egresados en estas carreras ha crecido considerablemente, como muestra el Cuadro 3.

Aunque la curva de crecimiento en los profesorados es marcada en ambas instituciones, el incremento de egresados no universitarios triplica al de universitarios. De hecho, en 2012 (y para estas áreas) en las universidades solo se graduaba cerca del diez por ciento del total de profesores del área recibidos ese año.

Tradicionalmente, la universidad (vía privilegiada de movilidad social) reclutaba estudiantes en los sectores medios en ascenso. En la actualidad, con la expansión matricular del nivel superior (NS) se amplía la procedencia social de los estudiantes, muchos de los cuales provienen de sectores que antes no accedían ni a las universidades ni a los ISFD.[9] Así, en el área de Ciencias Exactas y Naturales sucede un fenómeno que, aunque con rasgos particulares, no es ajeno al crecimiento general de la matrícula de profesorados. Carreras que eran más selectivas en sus aspirantes, se *popularizan* y amplían su matrícula. ¿Qué trayectorias formativas se construyen en el marco de este escenario? ¿Qué motivaciones los ligan a esas carreras? ¿Cuáles son las razones que los llevan a optar por las universidades o por los ISFD?

8. En esta línea se inscribe la creación, en 2007, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, desde el cual se promovieron el programa de repatriación de científicos, la creación de la megamuestra Tecnópolis, la ampliación de la base de becarios doctorales e investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), etc. Desde el Ministerio de Educación, entre otros, se creó un sistema de becas (Becas del Bicentenario) orientado específicamente a promover la continuación de estudios en carreras científico-tecnológicas, lo cual incluyó los Profesorados del área.

9. Según datos de la SPU y la Diniece, la matrícula de la formación docente que se desarrolla en los ISFD pasó de 158.031 estudiantes en 1994 a 421.682 en 2012.

Cuadro 2. Educación superior universitaria y no universitaria (Esnu).* Evolución de la oferta de profesorados (solo disciplinas seleccionadas de Ciencias Exactas) según ámbito de formación. Período 1998-2012.

Año	Total profesorados (disciplinas seleccionadas)		Matemática/ Estadística		Física		Química		Biología	
	Univ.	Esnu	Univ..	Esnu	Univ..	Esnu	Univ.	Esnu	Univ.	Esnu
1998	89	.	36	.	14	.	18	.	21	.
2000	99	.	40	.	17	.	19	.	23	.
2002	110	.	45	.	20	.	21	.	24	.
2004	112	.	43	.	20	.	24	.	25	.
2006	117	.	42	.	23	.	26	.	26	.
2008	121	366	45	170	23	36	26	40	27	120
2010	124	407	43	176	26	50	29	55	26	126
2012	130	541	47	188	25	97	31	96	27	160
Variación media interanual	2,7%	10,3%	1,9%	2,5%	4,2%	28,1%	4,0%	24,5%	1,8%	7,5%

* La Diniece sostiene esta denominación en sus series estadísticas.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) y Diniece, Ministerio de Educación de la Nación.

Cuadro 3. Educación Superior. Evolución del total de egresados y de egresados de carreras de profesorado de Ciencias Exactas según ámbito de formación. Período 1999-2012, educación superior universitaria y no universitaria.

Año	Total egresados		TOTAL egresados (prof. seleccionados)	
	Univ.	Esnu	Univ.	Esnu
1999	53.696	62.620	278	1.041
2003	78.429	70.012	394	1.626
2008	94.909	90.157	537	1.866
2012	110.360	81.865	440	2.990
Variación 1999-2012	105,5%	30,7%	58,3%	187,2%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y Diniece, Ministerio de Educación de la Nación.

LAS Y LOS ESTUDIANTES DE PROFESORADO: ELECCIONES, TRAYECTORIAS Y CONDICIONES

En este apartado trabajaremos con las voces de las y los estudiantes de profesorado entrevistados. No lo hacemos desde una perspectiva que los reconoce como productos de nuevas políticas que se construyen en otra parte, sino como intérpretes activos del mundo, al que le otorgan sentidos (Ball, en Avelar, 2016), en el que producen estrategias y modos de habitar tanto sus instituciones como sus territorios. Para ello recuperamos tres dimensiones: las motivaciones que los llevaron a la elección de la carrera docente, las razones de su elección entre ISFD y universidades para cursar una carrera docente y, finalmente, algunas condiciones materiales y simbólicas en que las y los estudiantes llevan a cabo dichas decisiones.

Acerca de la elección de la carrera

Múltiples elementos confluyen en la elección que realiza cada sujeto de una carrera, decisiones que son (además) cada vez menos definitivas. Aunque la cuestión vocacional como motivación para la elección de carreras de nivel superior ha sido tradicionalmente invocada, múltiples motivos ponen esta afirmación hoy en cuestión. Haremos referencia aquí a tres de ellos. Por un lado, cómo se construyen las opciones profesionales. Por otro, la presencia de la cuestión laboral ligada a un clima de época y a prioridades de los sectores sociales que acceden al nivel superior. Por último, señalaremos ciertas particularidades de la elección de la carrera de profesorado.

Históricamente, la vocación estuvo en la base de la legitimidad de la opción por el magisterio, asociada con habilidades *innatas* y leída como *vital y garante* (Daraio, 2014). En el caso de los profesorados para la escuela secundaria, en cambio, las motivaciones han sido más diversas. Solo remitirnos al origen de los colegios nacionales en la Argentina (últimas décadas del siglo XIX), cuando enseñar era una tarea muy prestigiosa que solo exigía dominio disciplinar y reconocimiento público para ocuparla (Pinkasz, 1992; Birgin y Pineau, 2015). Hoy los criterios para la elección de la carrera de profesor de escuela secundaria están marcados por otras y más diversas razones, que muchas veces operan en simultáneo: búsquedas laborales, relación con la disciplina elegida, deseos de transmitir un saber, compromiso con las y los jóvenes, experiencias biográficas, etcétera.

> Creo que tiene que ver con que admiraba a muchos de mis profesores del secundario. Y, de hecho, varios de ellos eran profesores de las materias de ciencias. Me gustaba mucho la manera en la que transmitían, la manera en la que llevaban a cabo las clases (Santiago, CABA, Universidad, Biología).

La cuestión de la disciplina que se va a enseñar tiene un peso muy significativo entre quienes serán profesores del área de Ciencias Exactas, y su influencia es más invocada aun entre los que cursan su carrera en ámbitos universitarios.

> Los profesores que tuve en matemática me hicieron dar cuenta de que me gustaba, primero, la matemática, y después, ser docente, en función de ayudar a mis compañeros (Yanina, AMBA, Universidad, Matemática).

Para algunos estudiantes la potencia de lo educativo en tanto aporte a la disputa por horizontes más justos es lo que estructura su deseo de estudiar para trabajar como docentes.

> Yo, porque tengo un pensamiento un poco utópico, creo que vivimos en una sociedad injusta; y creo que una de las herramientas más fuertes para llevar a una sociedad más equilibrada de justicia e integridad y todas esas cosas, es la educación. Yo apuesto a la educación, y ese es el motivo por el cual elegí esta carrera; para tratar de equilibrar o balancear un poco más la distribución social que hoy existe. Me gustaría contribuir en ese sentido; y, aparte, me gusta mucho la física (Grupo focal, Córdoba, ISFD).

La ampliación matricular del nivel superior implica que se acercan a él adultos, algunos de ellos con proyectos postergados,[10] así como jóvenes para los que trabajar es una necesidad imperiosa, tanto a lo largo de su carrera como cuando se reciban. La cuestión laboral pasa a ocupar un lugar que se reconoce y explicita. Vale recordar que, en la tradición vocacionista, resultaba *inconfesable* seguir la carrera docente para lograr un trabajo estable.

> La educación me gusta pero me sedujo más en el momento en que lo empecé a hacer, al principio no estaba tan convencida. Yo quería ir más para el lado de la investigación, la licenciatura, pero acá no hay ninguna carrera que vaya para la licenciatura en química, no está (Ivana, Neuquén, Universidad, Química).

La vocación no fue una condición previa a la elección de la carrera. El deseo de trabajar en la docencia puede no anticiparse; muchas veces se construye en un tejido complejo entre las experiencias personales, lo que las instituciones de formación ofrecen y un particular escenario social, económico y político. Formarse para trabajar como docente en las escuelas secundarias implica en casi todo el país una perspectiva cierta de empleo, sobre todo en las áreas de Ciencias Exactas. En varias provincias, dadas las vacancias de profesores, los estudiantes tienen ofertas laborales mucho antes de concluir su carrera. De hecho, todos los entrevistados para esta investigación del AMBA ya trabajaban como docentes en escuelas medias.

10. Walter Lezcano, en Los mantenidos, cuando describe el primer día de profesorado del protagonista de la novela, dice: «El salón estaba copado por personas mayores que seguramente tendrían sus vidas a medio terminar como si fueran una casa prefabricada soñando tener una loza o unos ladrillos en las paredes para resistir mejor» (Lezcano, 2011: 82).

También los colegios secundarios de los que provienen los estudiantes intervienen en los procesos de elección de carreras, de múltiples modos.[11] La mayor referencia es a la participación en diversas actividades y experiencias que proponen instituciones del nivel superior orientadas a escuelas de la región, y que acercaron a los alumnos no solo a los contenidos científicos, sino a los científicos mismos. Varios de los futuros docentes que entrevistamos (cuya primera opción fue el área de Ciencias Exactas) llegaron a la carrera a partir, justamente, de la difusión que organizó su actual universidad en las escuelas a las que concurrían; se sintieron convocados por ella y vieron allí una posibilidad inimaginada previamente.[12] Se trata de estudiantes de las universidades estatales creadas a partir de los años noventa, con fuertes políticas territoriales.

> Fue mi primera opción, porque el colegio en el último año trae a los chicos a conocer esta universidad, tienen como un pacto. Te traen a recorrer, te muestran la biblioteca, todo. Entonces la mayoría del colegio y de la zona viene acá. Ahora implementaron otra universidad, la de Moreno; los llevan, los hacen hacer una experiencia, los sientan a hacer trabajos en la biblioteca (Yanina, AMBA, Universidad, Matemática).

Acerca de las instituciones elegidas para formarse como profesor

En la historia argentina de la formación de profesores, las tensiones entre ISFD y universidades son de larga data: desde la creación misma del Seminario Pedagógico en 1904 (que luego fue el Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González), ya despuntaba ese debate y sus múltiples aristas. No todas ellas refieren a cuestiones pedagógicas ni es ese el objeto de este apartado. En cambio, buscaremos dar cuenta de los relatos y experiencias institucionales de estudiantes de profesorado que tienen en su horizonte inmediato la graduación.

La mayoría de los entrevistados alude con ejemplos concretos de su experiencia formativa a las diferencias y tensiones entre ISFD y universidades.

> Estudiar en una facultad que es de Ingeniería con personas que están estudiando Ingeniería, que tienen como herramienta principal la física, la química y la matemática, es más fuerte lo que uno puede aprender. Versus ir a un instituto terciario que no tiene laboratorios, carece de estas cuestiones, pero tal vez tiene cosas más ricas, como ir a la práctica directamente, interactuar en

11. No tomaré aquí el caso de las escuelas secundarias técnicas que tienen un peso específico en las áreas de Ciencias Exactas y Naturales ligado a una opción y una preparación más temprana en ese campo de conocimientos.

12. Estos testimonios provienen del informe de investigación de Alejandra Birgin y su equipo en UNIPE, titulado «Representaciones sociales de las ciencias y las tecnologías de estudiantes y docentes de las escuelas medias argentinas» (2015, inédito).

> el rol de docente; esto lo hacen más que nosotros, que recién en el último año llegamos a actuar como docentes (Ivana, Neuquén, Universidad, Química).

En los argumentos que desarrollan los entrevistados subyace también un debate acerca de la jerarquía de las materias pedagógicas.

> En mi caso, en los primeros años fue muy complicado, porque no le encontraba la vuelta. Es como que estaba muy separado: tenemos la disciplina, muy fuerte, pero no vemos un componente de enseñar. Y recién a partir del tercer año uno empieza con las prácticas docentes. Toda la parte anterior vemos psicología, pedagogía, pero eran como dos mundos paralelos, en ningún momento se intersectaba la docencia con la parte disciplinar. Me gusta la física, me gusta la matemática, pero tampoco es Ingeniería. Me terminé de definir por la docencia cuando hice la práctica docente (Laura, Neuquén, Universidad, Física).

Sin dudas, estudiar en la universidad representa otras *ventajas*: la cuestión del prestigio universitario también opera en la elección, aunque en las entrevistas se alude más a las diferencias entre las instituciones que a la jerarquía entre ellas.

> La ventaja es más social, porque siempre está mejor catalogado recibirte en una universidad que en un instituto, y en todo el país pasa lo mismo; pero es algo absurdo, porque yo me siento capaz de competir con cualquier universitario, así que esa diferencia no es mía, pero sé que existe en la sociedad (Sebastián, Salta, ISFD, Biología).

Por último, otros estudiantes agregan la experiencia política que propone la vida universitaria, lo que les permitiría abrir otras perspectivas y formular otros interrogantes.

> Lo que es una ventaja de estar en una universidad es que tiene más contenido y más una visión política. Vos ves otras comunicaciones, cosas que hacen los alumnos y los docentes, eso no pasa mucho en el instituto, que es como una seguidilla del secundario donde está todo más apagado. En la facultad hay más cuestionamientos acerca de las cosas. Eso permite generar preguntas y decir «por qué la educación está de esta forma, por qué el docente es así, yo creo que puede modificar y hacerlo de otra forma». Eso es lo positivo, no quedarte con lo que está sino transformar (Celeste, CABA, Universidad, Biología).

El abanico de relatos de los estudiantes universitarios muestra que llegan a la universidad con convicciones de diversa intensidad. Lo que es indudable es que quienes cursan en esas instituciones sostienen una relación más estrecha con los saberes de la disciplina (que, finalmente, van a enseñar), tanto por la propuesta académica que transitan como por el peso que ha tenido su vínculo con la disciplina en su elección. Quienes estudian en ISFD sostienen que la fortaleza de su for-

mación radica no solo en un sentido institucional más nítido acerca de para qué se forman, sino también en el contacto temprano con las escuelas y la profesión.

Acerca de las condiciones materiales y simbólicas

Muchos de quienes se forman hoy en el nivel superior son personas que trabajan y estudian, que tienen una vida adulta. Para gran parte de ellos la formación docente no fue su primera opción, la elección de sus carreras transcurrió en la tensión entre sus sueños y sus condiciones de posibilidad. En las entrevistas dan cuenta de experiencias que dejaron sus marcas y que se hacen visibles en la diversidad de acciones y de tácticas que despliegan para trazar itinerarios que les permitan arribar a un título superior.

En el sistema educativo se definen trayectorias escolares teóricas, que expresan una progresión lineal prevista y esperada en los tiempos marcados por una periodización estándar. Pero las trayectorias reales (Terigi, 2008) son otra cosa, se trata de recorridos efectivos que hacen los estudiantes y que no se enmarcan en una linealidad institucional. También la relación entre la carrera que eligieron y las trayectorias de vida y de formación se traman de modos no previstos: en el tránsito por las distintas opciones no hay elecciones ni condiciones fijas sino una acomodación a circunstancias diversas por las que atraviesan.

> Estudié Bromatología en el 2007, llegué hasta primer año en la Universidad Nacional de Salta, después me pasé al profesorado de Química en el 2011 en la misma universidad y en el 2014 comencé acá, en el ISFD. Bromatología lo dejé por dos razones: matemática III, que no la pude pasar, y química analítica me dejaron fuera un año tras otro. No podía progresar, entonces decidí cambiarme al profesorado en Química en la universidad para no tener esas dos materias. Me cambié y tuve familia, me casé, me mudé y a partir de ahí tuve otras responsabilidades, y ahí es que estuve un tiempo que no pude avanzar en la carrera; pude retomar el año pasado y decidí el profesorado en Salta, porque pienso que va a ser algo que voy a poder terminar (Rocío, Salta, ISFD, Química).

En la decisión de qué y dónde estudiar (ISFD o universidad) también inciden otras razones. Lo que para algunos estudiantes es motivo de descarte, para otros se constituye en motivo de elección: cierto orden endogámico que caracteriza a los ISFD hace una carrera más amigable, y eso la convierte en más transitable.

> [En la universidad] vos no podés coordinar los horarios, te toca cursar a la mañana o dentro de dos horas. Eso también es un poco desgastante, física y económicamente, porque muchas veces tenés que comer. En cambio, en un profesorado, el horario es de 7 a 11.30 y no te van a decir mañana venite a las 12 del mediodía y después a las 2 de la tarde (Sebastián, Salta, ISFD, Biología).

Quienes arriban por primera vez a instituciones de educación superior tienen padres que, en muchos casos, no han terminado el nivel medio. Pronto constatan que no pueden confiar plenamente en los conocimientos de los que disponen y que les son familiares: los conocimientos que a ellos les falta, y que otros heredan, constituyen en su caso enseñanzas omitidas (Ezcurra, 2011).

> A mí lo que me pasó es que, en las primeras materias, del primer ciclo, me costó mucho comprender la dinámica: cómo había que darlas, qué era lo importante incorporar. Fue chocante, hasta que comprendí la dinámica. Esas materias me costaron muchísimo. Un par las recursé, porque no comprendía. Había que leer mucho, comprender qué es lo importante de tanto texto, las clases, las notas, saber cuándo aprobabas, ver que realmente importa el promedio. Uno entra y no sabe del funcionamiento de la universidad, y nadie te lo dice. Es chocante en todos los aspectos, dentro de las clases, afuera, la información que se da y la que no se da. Entonces, es entrar en un universo donde las reglas son totalmente diferentes. Algunos se pueden incorporar rápidamente y a algunos les cuesta, a mí me costó personalmente, incorporarme y comprender la lógica (Grupo focal, AMBA, Universidad).

Se trata de recién llegados a un entorno institucional y cultural que exhiben desconocimiento práctico de las reglas comunes pero que, al mismo tiempo, se muestran competentes y con insistencia para descubrir en qué consiste el juego (Fernández Vavrik, 2011), que muestran un saber práctico, que no saben ciertas cosas pero sí otras: ubicarse, tantear, buscar su lugar. Seguramente no fue ese el caso de quienes abandonaron los estudios antes de llegar a los últimos años de su carrera.

> Yo dejé Ciencias Económicas por dos razones. La primera, no me quería pasar toda mi vida cuidando plata que no era mía, y que me insultaran y me trataran mal por eso; y la segunda, era porque no me integraba en esa facultad. Yo era distinta, no encajaba con nadie, no era el espacio, era muy pobre, muy gordita y muy morocha para el resto de las chicas, no hacían grupo conmigo porque iban todas de cartera divina y yo iba con remera, encima era *rollinga*; para colmo, había que hacer grupo y nadie..., terminaba sola o con tres pibes. Los chicos que van a estudiar esa carrera pertenecen a un grupo social específico. En la facultad son todos nariz parada; y yo, que vengo de un barrio re pobre y me visto como me quiero vestir, así y todo estoy en cuarto año (Grupo focal, Córdoba, ISFD).

Varios entrevistados señalan la cuestión de las expectativas de sus familias en su decisión de seguir estudiando. Se trata, en general, de generaciones mayores que insisten en su confianza en el estudio como modo de asegurar un futuro más próspero. En esos casos, la insistencia no tiene relación con la carrera: es el valor de un título superior en sí mismo.

> Porque siempre me gustó la matemática, entonces el año que me tocó inscribirme, que yo vivía con mis abuelos, mi abuela me dijo «Usted va a terminar la secundaria, usted va a saber lo que quiere hacer de su vida. Si quiere estudiar, allá tenemos la universidad. No te podemos pagar otra en otra provincia porque no hay dinero, pero esa está, así que vaya y vea lo que quiere seguir». Entonces comencé a averiguar y descubrí que había profesorado en Matemáticas y había una charla sobre la carrera. Así que vine. Resulta que esa charla era en conjunto con profesorado en Química, en Física y licenciatura en Matemáticas. Y yo no tenía ni idea de que había un profesorado en Física acá; de hecho, yo quería estudiar Astronomía, pero eso era en San Juan, y no podía. Y una de las materias que había optativas de la carrera de profesorado es astrofísica, entonces dije «bueno, puedo hacer el profesorado en Física y de última después puedo hacer un máster o un posgrado en Astronomía». Y bueno, al día siguiente decidí «ya está, me voy a inscribir en profesorado en Física». Mi abuela pensó que era profesorado de Educación Física: «pero no tenés mucho estado físico», dijo (Karen, Neuquén, Universidad, Física).

Otro fenómeno que tiene presencia en el relato de algunos entrevistados es la valoración de la institución en la que logran terminar sus carreras. Dan cuenta de un sentimiento de pertenencia y filiación institucional, muy ligado a lo que ese espacio les ofrece y probablemente no tienen disponible en su entorno más próximo.

> Uno empieza a sentir ese sentimiento de pertenencia a un lugar. Venir a la universidad no es solo venir a cursar sino venir a encontrarte con gente que conocés, ocupar los espacios de estudio, la biblioteca, que es un lugar super lindo para estudiar (Grupo focal, AMBA, Universidad).

Para los estudiantes de sectores populares, la cuestión de las distancias es clave. En ese sentido, la existencia de universidades cercanas a sus domicilios las convierte en opciones posibles para estudiar.

> A mí me pasó que yo no conocía la universidad pero el colegio al que iba nos trajo para conocerla, para hacer una charla, recorrerla. Y ahí me enteré que estaba la universidad, y que tenía matemática. Y como yo quería hacer matemática, ahí terminé decidiendo. Sino, capaz iba a otro lado. Tenía en mente el Instituto de Formación Docente de José C. Paz (Grupo focal, AMBA, Universidad).

Como ya lo han mostrado otras investigaciones, la percepción de las distancias, los tiempos y los costos de traslado ocupan también un lugar relevante en las elecciones institucionales (Charovsky, 2013). Como dice Yanina, «esta me queda a un colectivo».

El análisis del material de campo muestra jóvenes y adultos que toman decisiones, eligen ciertos ámbitos, descartan otros, insisten y buscan las condiciones

de posibilidad para su proyecto formativo y profesional. Así, dan cuenta de itinerarios porosos, atravesados por otras preguntas y otras complejidades, donde lo heterogéneo y lo contingente tienen un peso particular ligado a un tiempo en el que se ampliaron las posibilidades de acceso a la carrera de profesor y de profesora.

SOBRE DERECHOS Y PRODUCCIÓN DE CONDICIONES

Es probable que la mayor parte de nuestros entrevistados no hubieran sido estudiantes del nivel superior hace treinta años. Aunque hay una larga tradición argentina de ascenso social vía la educación formal, la extensión del acceso al nivel medio y superior de educación de las últimas décadas tiene intensidades específicas. Allí confluyen, no sin contradicciones y disputas, políticas estatales, demandas sociales, dinámicas territoriales, tendencias globales, esfuerzos subjetivos.

La expansión *per se* puede considerarse un logro en la construcción de una distribución más justa de los bienes y las posiciones sociales, en este caso, el acceso a la educación superior y a la posición de profesor y profesora. Pero no es sinónimo de igualdad, por supuesto. Los procesos de construcción de derechos son mucho más complejos, contradictorios y requieren para ser evaluados, al menos, de la media duración.

Muchas cuestiones cambiaron radicalmente en la Argentina después de la crisis social de septiembre de 2001. Ni el lugar del trabajo ni la elección de las carreras profesionales quedaron inmunes. Las experiencias familiares de movilidad social y las apuestas por la educación como una vía de ascenso social, por ejemplo, fueron puestas en tensión y lo que prevaleció fueron estrategias «para atenuar la caída» (Birgin, 1999). Las entrevistas con jóvenes y adultos que se forman para trabajar como profesores dan cuenta de las marcas que la desigualdad y el desamparo han dejado en sus entornos, en sus familias y en ellos mismos.

El recorrido que realizamos en este capítulo muestra que, en un tiempo en que las políticas estatales propusieron una escuela secundaria obligatoria y una ampliación del nivel superior, la formación docente se expandió. El Estado incentivó especialmente áreas con mayor vacancia y necesidad, como las Ciencias Exactas y Naturales. Ahora bien, ¿ampliar significa mayor justicia? ¿Se trata de reproducir más de lo mismo? No, un cambio de escala tan notorio como el que aconteció en las últimas dos décadas en el nivel superior implica transformaciones y disputas: con la tradición elitista, con la ampliación de recorridos y capitales sociales y culturales que traen los nuevos futuros profesores, con los desafíos de la tarea para la que se forman, etcétera.

Por un lado, la condición de estudiante de nivel superior no es la misma que décadas atrás; por otro, la escuela en la que trabajarán los futuros profesores, tampoco. Pero, sobre todo, la expansión o masificación sucedió en un tiempo en el que la relación de confianza y el reconocimiento público hacia la escuela y la

docencia fue puesta en cuestión.[13]

Diversas investigaciones sobre políticas inclusivas dan cuenta de que hace falta atender a la par de la expansión del nivel superior, la persistencia y/o la aparición de nuevas desigualdades en él (Chiroleu *et al.*, 2012; Orange, 2013; Birgin, 2015), fenómeno que ha recibido diversos enfoques y denominaciones: democratización segregativa (Merle, 2000), inclusión excluyente o socialmente condicionada (Ezcurra, 2011), etc., según los énfasis de sus respectivos análisis. Pero además implica considerar la tarea específica (trabajar como docente de Ciencias Exactas y/o Naturales, en este caso) para la que se habilita, sus exigencias y desafíos particulares.

Este trabajo no avalaría un análisis que se reduzca a identificar circuitos en el nivel superior que sostenga que los *nuevos* (en términos de capital social y cultural) concurren a los institutos superiores mientras que las universidades quedan reservadas para sectores más tradicionales. La diversificación institucional, la recreación del formato de instituciones clásicas (como las universidades recientemente creadas que buscan inserción y reconocimiento territorial) y la aparición de nuevas, dan cuenta de otra cartografía institucional del nivel superior, aún pendiente de indagar en su complejidad.

Lo cierto es que el trayecto de las políticas no es lineal ni literal. Lejos de ello, implica tramas complejas de tradiciones, expectativas, actores, instituciones. Las experiencias estudiantiles de las que aquí se dio cuenta muestran itinerarios sinuosos, elecciones no definitivas, esfuerzos cotidianos por la recreación de fronteras establecidas.

Los relatos de las y los futuros profesores reconocen el peso de las condiciones pedagógicas para que experiencias más igualitarias tengan lugar (la salida de la universidad al territorio, la relevancia de las becas, una recepción hospitalaria, la accesibilidad de la biblioteca, una institución que queda «a un colectivo», espacios alternativos de fortalecimiento de la formación básica, etc.). También nos interpelan a pensar de otro modo afirmaciones previas, como aquellas que hasta hace dos décadas sosteníamos: un formato secundarizado que infantiliza (Birgin y Pineau, 1999), hoy exige ser reconocido también como un dispositivo que resulta hospitalario (Charovsky, 2013).

Mirada en el corto plazo, transitamos una época de grandes tensiones escolares. La gramática de la escuela secundaria, construida para la formación de elites en la segunda mitad del siglo XIX, no es la que podrá recibir y alojar al conjunto de los adolescentes y jóvenes. La formación de profesores (aunque ha sido más atravesada por intentos de cambios) también está fuertemente cruzada por estas tensiones, entre la heterogeneizacion de la matrícula que recluta y la transformación de los sentidos de la escuela (y las didácticas, y las pedagogías) para los que forma. En ambos polos está en juego el derecho de todos a la educación.

Más allá de diversas experiencias igualitaristas y de ensayos de nuevas normativas y gramáticas que se desarrollaron en la Argentina en estos años

13. En otro trabajo abordamos qué lugar ocupan los discursos de los organismos internacionales en la producción de categorías ligadas al desprestigio de la docencia (Birgin, 2015).

transcurridos del siglo XXI,[14] quedan muchas indagaciones y construcciones pendientes alrededor de la relación entre políticas y pedagogías. Entre ellas, cómo interrogamos, pensamos y alojamos experiencias de conocimiento rigurosas y plurales para el día a día del conjunto de las y los estudiantes, en cada una de las instituciones educativas por las que transitan. De lo que no hay dudas es de que la ampliación de derechos nos exige también pensar otras pedagogías.

BIBLIOGRAFÍA

Avelar, Marina

2016 «Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, nº 24, 29 de febrero, pp. 1-17 (traducción de Mariano Montserrat). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2368/1747> [Consulta: 30 de octubre de 2017].

Birgin, Alejandra

1999 *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

2015 «Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo», en *Nodos y Nudos*, vol. 4, nº 39, julio-diciembre, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 29-37. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4354/3623> [Consulta: 3 de octubre de 2017].

Birgin, Alejandra y Charovsky, María Magdalena

2013 «Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado», en *Pedagogía y Saberes*, nº 39, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 33-48.

Birgin, Alejandra y Pineau, Pablo

1999 «Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente», en *Cuadernos de Educación*, año 1, nº 2, Buenos Aires, Escuela Marina Vilte, agosto, pp. 46-49.

2015 «Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente», en *Revista Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, nº 1, enero-abril, pp. 47-61. Disponible en: <https://goo.gl/acHJGb> [Consulta: 3 de octubre de 2017].

Buchbinder, Pablo

2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Cano, Daniel

1985 *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, Flacso/Grupo Editor Latinoamericano.

14. Véanse los capítulos de Marcelo Krichesky y Graciela Misirlis de este libro.

Carli, Sandra

2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la universidad pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Charovsky, María Magdalena

2013 «La formación de profesores en un territorio fragmentado. El caso del partido Pilar», ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/580.pdf> [Consulta: 30 de octubre de 2017].

Chiroleu, Adriana; Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura

2012 *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Estudios y Capacitación (Federación Nacional de Docentes Universitarios).

Daraio, Vanina

2014 *Las representaciones sociales y las trayectorias científicas*, tesis de Maestría, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Disponible en: <http://ri.unsam.edu.ar/tesis/ESHUM/MELM/TMAG-ESHUM-2014-DTV.pdf> [Consulta: 3 de octubre de 2017].

Dussel, Inés

2015 «Deudas y desafíos de una nueva agenda de educación», en *Nueva Sociedad*, nº 258, julio-agosto, pp. 65-76.

Ezcurra, Ana

2011 «Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave», en Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*, Buenos Aires, Eduntref.

Fernández Lamarra, Norberto

2002 *La Educación Superior en la Argentina*, Buenos Aires, Iesalc-Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149464so.pdf> [Consulta: 30 de octubre de 2017].

Fernández Vavrik, Germán

2011 «Recién llegados. Estudiantes de zonas rurales e indígenas en una Universidad de la ciudad Mendoza», ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-034/20.pdf> [Consulta: 30 de octubre de 2017].

García de Fanelli, Ana María

2005 «Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina», en Siteal (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). Disponible en: <http://www.vcn.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_artculo.pdf> [Consulta: 30 de octubre de 2017].

Lezcano, Walter

2011 *Los mantenidos*, Buenos Aires, Funesiana.

Merle, Pierre

2000 «Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve», en *Population*, vol. 55, nº 1, pp. 15-50.

Orange, Sophie

2013 *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestión des aspirations scolaires*, París, Press Universitaires de France.

Pinkasz, Daniel

1992 «Orígenes del profesorado secundario en la Argentina», en Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comps.), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Flacso/CIID-Miño y Dávila, pp. 59-82.

Rascovan, Sergio

2013 «Los caminos de la vida», en Rascovan, Sergio; Korinfeld, Daniel y Levy, Daniel, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*, Buenos Aires, Paidós.

Rinesi, Eduardo

2015 *Filosofía (y) política de la Universidad*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Estudios y Capacitación (Conadu).

Terigi, Flavia

2008 *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-Organización de los Estados Americanos.

Terigi, Flavia (dir.)

2011 *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Escuela y conocimiento: una política para la democratización real de la educación

Graciela Misirlis

Cuando describimos la escuela del siglo xxi marcamos diferencias sustantivas con la centuria anterior. Una muy notoria y que es recorrida a lo largo de este libro refiere a la ampliación del derecho a la educación, como respuesta al incremento progresivo de la demanda de acceso al conocimiento legitimado por el sistema educativo y requerido para el ejercicio de la ciudadanía, de la empleabilidad y del desarrollo individual y colectivo. El siglo XX finaliza con una escuela cuyo modelo organizacional ya no responde a sus fines y que es reinventado cada vez que se piensan modos de educar inclusivos. El siglo XXI comienza con una legislación que amplía la obligatoriedad de la escolarización, legitimando la demanda de la población que en su conjunto pugna por revertir la concepción elitista de la educación secundaria, y una serie de regulaciones emitidas por el Consejo Federal de Educación (CFE) que orientan a los agentes educativos en la implementación de la Ley Nacional de Educación Nº 26206 (LEN). Este marco normativo se dirige tanto a la gestión institucional como a la enseñanza, proponiendo repensar las intervenciones pedagógicas para mejorar las trayectorias escolares. Acceder al conocimiento legitimado requiere no solo de la posibilidad de entrar a la escuela, que garantiza una ley, sino de una pedagogía que permita la continuidad de la escolaridad con la consecuente finalización de los estudios obligatorios. Este artículo propone una lectura reflexiva de las regulaciones que promueven una democratización real –recuperando palabras de Bourdieu (2008)–, e invita a pensar que la política educativa de los últimos años anticipa futuro, resignifica la finalidad del nivel de educación secundaria y fuerza un pensamiento prospectivo de la organización de la vida cotidiana en la escuela.

Las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI muestran un crecimiento sostenido de la matrícula, no solo en el nivel obligatorio, sino en los niveles de educación inicial y secundaria. Particularmente, los años noventa dejan un escenario en el que se observan dos procesos sociales contradictorios: exclusión social masiva y alto incremento de la escolarización en todos los niveles de la educación formal (Tenti Fanfani, 2011).

La escuela es el lugar social que acoge a la población en su conjunto con la finalidad de construir un sentido compartido de comunidad, de modo que pensarla como institución centralmente inclusiva es pensar acerca de los modos con los

que el Estado construye esa idea compartida de comunidad, de realidad social, de igualdad, de ciudadanía, de gobierno, de democracia, de libertad. El tiempo escolar, en el que transcurre la escolaridad, es un tiempo que pone en suspenso la vida personal y privada (Simons y Masschelein, 2014), a la vez que hace converger las historias personales en un tiempo colectivo de construcción de sentido del espacio social en el cual proyectar un futuro, que también es colectivo, en el que el proyecto personal cobra sentido en lo social. Las personas somos parte de un lugar, de una escuela, de una comunidad, de un país, de una región, desde donde construimos una idea de mundo y una idea acerca del modo de estar en el mundo. El tiempo y el espacio escolar interaccionan con el tiempo privado de las personas, y en esa interacción se hacen parte de un mundo compartido. La escuela es el lugar social donde a partir de la interacción con objetos de conocimiento, a partir de la enseñanza, los alumnos se incorporan formalmente al espacio público, en la medida en que van conociendo y construyendo ese espacio común que llamamos comunidad o mundo. La escuela propone conocer el mundo mediante el discurso curricular, allí se plasma una síntesis de cultura, una representación del mundo social y también del modo en que se reproduce y recrea. La política educativa provee el marco normativo para las interacciones que propone la enseñanza formal y también habla acerca del sentido de habitar la escuela. De ese modo, se expresa el ideal de escolarización en democracia. Este es el proceso de socialización y subjetivación de los alumnos que ocurre en la educación pública, que es el objeto del trabajo pedagógico. Hannah Arendt (1996: 82), refiriéndose al trabajo de la educación formal, señala:

> La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable [...]. Prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Las instituciones educativas también anticipan el modo en que las generaciones jóvenes irán habitando el espacio social. Si bien no es una anticipación determinante, la subjetividad que se construye en la medida en que se construye el conocimiento escolar –mediado por la intervención de la enseñanza y por la vida escolar en términos de organización– provoca en los alumnos el reconocimiento de sí mismos como personas con determinadas posibilidades de proyectarse fuera del mundo escolar.[1] Interesa tomar aquí el concepto de *diseño* en el sentido en que es trabajado por Bauman (2005: 39).

> La condición moderna consiste en estar en camino, la elección es modernizarse o perecer. La historia moderna ha sido, por consiguiente, una historia

1. Para ampliar esta idea podemos recurrir a la literatura sobre infancias y juventudes y al concepto de oficio de alumno. Producida por diversos autores, entre ellos Philippe Ariès, Sandra Carli, Fernando Álvarez Uría, Philippe Perrenoud.

> de diseño y un museo/cementerio de diseños probados agotados, rechazados y abandonados en la guerra en curso de conquista y/o desgaste librada contra la naturaleza.

Humana, podemos agregar, considerando la escuela como la institución de la modernidad pensada para intervenir produciendo personas propias de su tiempo, en términos de socialización y de apropiación de conocimiento. La escuela es un escenario social diseñado en adecuación a un conjunto de reglas o normas, que se asumen como aquellas que permiten desarrollar la idea de educación que promueve el Estado.

Así, la organización de sus tiempos regulados en clases, recreos y recesos, la organización del currículo, las actividades del aula, los rituales escolares, responden a un diseño, palabra que, por cierto, es frecuente y abundante en el lenguaje propio del ámbito educativo. El autor nos lleva a entender la acción de diseñar como una toma de decisiones sobre lo que consideramos pertinente, válido, necesario en un contexto determinado de acción, y cómo, en esta acción de *diseñar,* algo queda afuera, se descarta... porque no encaja o sobra, como el material que resulta excedente luego de culminar una obra, que contiene las mismas propiedades que el que hace a la obra en sí y es considerado residuo (el mármol excedente de una escultura, el cemento que sobra al terminar una casa, la tela que queda al terminar un vestido), entonces dice: «Cuando se trata de diseñar las formas de convivencia humana los residuos son seres humanos. Ciertos seres humanos que no encajan ni se los puede encajar en la forma diseñada» (Bauman, 2005: 46).

El discurso normativo que regula al sistema educativo, al hacer explícito el objeto de la educación pública, produce una representación de la convivencia escolar siguiendo la concepción del autor; pensamos la norma que regula la vida escolar como *el diseño* que propone un modo de habitar la escuela.

La norma en su conjunto, la ley y todas las regulaciones que llegan a las instituciones en forma de decretos, resoluciones o disposiciones, establecen un diálogo entre el proyecto político nacional y el proyecto político institucional, que da cuenta de esa representación de vida escolar. Los marcos regulatorios emitidos por el CFE,[2] que acompañan la implementación de la LEN, invitan a repensar el diseño de la vida cotidiana escolar, el escenario en el que se introduce a los alumnos en el conocimiento escolar legitimado en las propuestas curriculares. Invita a encontrar el modo de diseñar un dispositivo que aloje a todos y que permita intervenciones de enseñanza que promuevan la apropiación de conocimiento en los alumnos.

2. Entre los años 2003 y 2006 se dictaron cuatro importantes leyes para la inclusión: la Ley de Educación Técnico Profesional, la Ley de Financiamiento Educativo, y por supuesto la Ley de Educación Nacional. En este artículo nos detendremos en el marco regulatorio que se produce en el CFE en torno de las trayectorias educativas que interpela al dispositivo escolar.

LA ESCUELA PARA *TODOS*, ¿QUIÉNES SON *TODOS*?

En la Argentina, el fortalecimiento de la presencia del Estado, en la década que siguió a la crisis de 2001, se concreta en la ampliación de la obligatoriedad escolar, legitimando el derecho a la educación en ambos extremos de la educación primaria básica, de modo que los niveles inicial, primario y secundario pasan a conformar la educación obligatoria. Este proceso no ocurre sin tensiones entre los sujetos que transitan el espacio escolar: la nueva conformación de la población que debe ser obligatoriamente recibida confronta la gramática de la escuela con formas sinuosas de habitarla,[3] y las regulaciones inclusivas no resuelven por su solo enunciado la permanencia y la promoción de todos los destinatarios.

La escuela es una institución pensada para recibir y educar masivamente a la población, para construir conocimiento acerca del mundo, para que *todos* asistan y aprendan; sin embargo, algo del mismo dispositivo pensado para recibir a *todos* se opone a su propio fin. Jaume Trilla (1999: 20) dice: «Lo que distingue verdaderamente a las escuelas no son tanto los fines y las funciones cuanto la manera de conseguirlos». El autor propone un análisis del espacio escolar como lugar donde ocurre la transmisión intergeneracional, en el que la arquitectura, el tiempo didáctico y la relación docente-discente postulan un modo de vínculo con el conocimiento que se ha mantenido desde la creación del sistema educativo formal y es el que hoy amerita ser analizado. La arquitectura da lugar al encuentro entre alumnos y docentes, marca una separación entre el adentro y el afuera de la escuela, pone un límite entre la vida privada y la pública, construyendo el paréntesis que permite que se produzca la enseñanza, el desarrollo cognitivo. El tiempo regula esta relación y establece los momentos para estar adentro y afuera, y los tiempos para conocer los objetos del currículo. El modo en que se organiza el tiempo escolar y la relación entre el adentro y el afuera de la escuela es objeto de estudio en el campo de las ciencias de la educación. En los primeros años de la década de 2000 se produjeron marcos conceptuales para interpretar las formas de lo escolar (Baquero, Diker y Frigerio, 2007), el dispositivo que organiza el tiempo, los espacios y los agrupamientos de la vida en la escuela y el programa educativo (Dubet, 2006). La sociología indaga los modos en los que el escenario escolar impacta en las experiencias escolares, según la clase social de los alumnos y su edad. La didáctica se pregunta por la fragmentación del tiempo didáctico, por la manera como atraviesa la práctica docente. La psicología educacional analiza la incidencia de la significatividad del conocimiento que construyen los alumnos. El desarrollo de este conocimiento pedagógico busca/persigue una mejora en el dispositivo escolar, que redunde en mejores trayectorias escolares; es decir que aquel dispositivo sea funcional a su propio objeto, ya

3. Los nuevos alumnos habitan la escuela de manera interrumpida ya sea porque no asisten, repiten, se van y vuelven a buscar otro establecimiento, porque son buscados por algunos actores educativos para que regresen; en definitiva, porque la vieja comunidad escolar y los nuevos alumnos se relacionan de un modo que tensiona el dispositivo escolar conocido.

que el caudal de trayectorias educativas sinuosas (Piñero, 2007), así como las formas de tramitar la masividad, cuestionan fuertemente la organización de la vida escolar tal como fue diseñada –y conservamos sus componentes duros– de la modernidad.

La política educativa ha desarrollado conocimiento sobre el problema del dispositivo escolar, promoviendo experiencias inclusivas con formas de vida escolar alternativas. Diversos proyectos y programas innovaron en la organización de los componentes del dispositivo escolar, considerando el sujeto destinatario y su contexto de actuación social (jóvenes y adultos, jefes de hogar, personas privadas de la libertad), el ámbito geográfico (escuelas rurales o urbanas), el número de alumnos para conformar un curso (plurigrado), las trayectorias con repitencias o abandonos que dan cuenta de sobreedad respecto de la expectativa de escolaridad (grados de aceleración o terminalidad educativa). Cuenta de ello es que la Ley Nacional de Educación Nº 26206 (LNE) no solo amplió los años de obligatoriedad, sino que explícitamente expresa en el Artículo 11, Inciso e): «Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad».

Desde la concepción del derecho universal a la educación que sustenta la Ley, se incluyen capítulos destinados a regular la educación formal de personas cuya escolarización, por diversas razones, no puede concretarse en el marco de las instituciones del nivel educativo que les corresponde, lo que históricamente era resuelto con programas destinados a tal fin.

La experiencia ha mostrado que los programas alternativos, al depender de las prioridades o posibilidades presupuestarias para su desarrollo, suelen constituir iniciativas marginales dentro del sistema educativo, e incluso son considerados como respuestas remediales a lo que no fue contemplado en el diseño original de la escuela. Como Bauman sostiene, «después de todo, el gran diseño que aparta el 'residuo' del 'producto útil' no señala un 'estado objetivo', sino las preferencias de los diseñadores» (2005: 65).[4]

La LNE coloca en el plano del derecho la educación especial, en contextos de encierro, intercultural bilingüe, rural y permanente de jóvenes y adultos. La norma dictada en la década de 2000, las leyes y resoluciones del CFE determinan que se busque establecer un diálogo dinámico con la vida cotidiana escolar, promoviendo la implementación de cambios en las formas de organizar las instituciones escolares que permitan trayectorias exitosas. El Artículo 8 de la Ley plantea:

> La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

4. Las comillas son del autor que se cita.

Si la escuela es para *todos*, y esto es un propósito declarado de la educación, el Estado debe generar las condiciones de su concreción en términos materiales, pero, fundamentalmente, en términos de derecho positivo, de manera que quede expresado, como idea racional y legítima, de *quiénes se habla* cuando se habla de *educación básica obligatoria o a lo largo de toda la vida*. De lo contrario se corre el riesgo de generar prótesis institucionales, diseños que sirven para reparar o reemplazar aquello que no funciona, pero que puede removerse sin ser parte integrada al dispositivo escolar; no se entiende a qué se apunta con prótesis que los gobiernos diseñan e implementan dependiendo de la ideología educativa hegemónica. Los más de treinta años de democracia nos han mostrado ya ejemplos de estas variaciones con una diversidad de programas para la mejora de la escolaridad, permanencia y egreso. Sabemos que la norma, la ley, no encarna en las prácticas profesionales de quienes deben llevar adelante el proceso educativo formal, ni se transforma de inmediato en recursos disponibles, ni en propuestas curriculares más justas (Connell, Dubet, entre otros). No obstante, sí provee un marco regulatorio para el desarrollo de una educación más inclusiva.

UNA AGENDA PARA QUE TODOS ACCEDAN AL CONOCIMIENTO ESCOLAR COMO SÍNTESIS CULTURAL DE UN TIEMPO

El cumplimiento de la ampliación de la obligatoriedad de la educación, que incorpora el nivel de enseñanza secundaria, es un gran desafío en diversos sentidos. Surge el conflicto que genera establecer prioridades, movilizar estructuras y legitimar formas de garantizar la concreción de la enseñanza y el aprendizaje en un escenario social en el que la escuela conocida no logra dar respuesta a la totalidad de los destinatarios de la educación obligatoria. La universalización de la educación, como realidad concreta, no se logra solamente con la construcción de establecimientos para un número mayor de alumnos, requiere de mutaciones institucionales. El espacio, el tiempo y la legitimación de los aprendizajes de los alumnos de la educación formal necesitan ser pensados de otros modos.

El 27 de noviembre de 2003, la Asamblea del CFE aprobó un documento que se titula «Educación en la Democracia. Balance y perspectivas». El texto se refiere a la inclusión educativa como mandato central para el sistema educativo y expresa qué se entiende por eso. No se trata solo del aumento de la matrícula, con el requerimiento de más bancos, sino de formas de pensar la enseñanza. Las tradiciones pedagógicas, los modos de transmisión del conocimiento escolar, el diálogo del aula... suponen alumnos que portan hábitos de pensamiento desarrollados en su ámbito familiar, y que es a partir de estas capacidades ya logradas en su socialización primaria desde donde la escuela promueve su desarrollo cognitivo. La democratización real de la educación supone que la escuela enseñe las formas de pensamiento que permiten ampliar *el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico* (Bourdieu, 2006: 110). El documento hace explícita la necesidad de pensar una pedagogía que promueva una escuela que distribuya el conocimiento (Bernstein, 1998), que supone los certificados y títulos de la educación formal:

> Sabemos que la escuela es un instrumento de inclusión social cuando, además de garantizar el acceso a toda la población, logra formar en los conocimientos y valores que la sociedad de hoy y del futuro demandan: inclusión con aprendizaje, es la síntesis que pretendemos.

El documento parte de reconocer los logros de la historia reciente (marcando un modo de construir política educativa) y, a su vez, es prospectivo. Otorga el mérito a la controvertida Ley Federal de haber ampliado la democratización del sistema educativo incorporando tres años de obligatoriedad y de organizar el sistema estableciendo los roles de la Nación y las jurisdicciones:

> Es indudable que no se logró instalar un sistema integrado; la educación argentina aún no pudo superar su larga historia de fragmentación y desarticulación. Reconocer la existencia de esas equivocaciones no excluye recuperar los avances realizados: la Ley 24.195 tuvo el mérito de organizar el sistema nacional de educación estableciendo claramente los roles de la Nación, de las provincias y del Consejo Federal de Educación [...] se intentó promover la unidad del sistema educativo a través de Contenidos Básicos Comunes para todas las jurisdicciones [...].

Sin soslayar las dificultades de su puesta en práctica, pero sin descalificar los debates y desarrollos de los veinte años trascurridos entre el momento del documento y la recuperación de la democracia, el CFE propone «alcanzar una escuela mejor», abierta, justa, democrática y solidaria, federal y esforzada, marcando la dirección política de la década de 2000, y el caudal de norma inclusiva que se produce hace muy notorio el esfuerzo legislativo por establecer las condiciones legales para que la escuela sea más justa, para generar un sistema educativo menos desigual.

Si bien el documento de 2003 no se plantea fundacional, sí podemos decir que da origen a una serie de acciones políticas que otorgarán el marco de institucionalidad a programas de *reescolarización* que empiezan a tener una presencia más notoria en la agenda pública. Los primeros bachilleratos populares comenzaron a funcionar luego de la crisis de 2001; algunos, en fábricas recuperadas, otros, en barrios y acompañados por movimientos sociales. Se trata de propuestas que están dotadas de un sentido político y que aspiran a construir espacios participativos y una formación crítica. Estas instituciones surgieron en condiciones que las colocan fuera de la burocracia del sistema educativo, con la posibilidad de reconstruir una propuesta *no escolar* para los adultos que no completaron la escolaridad formal y para los jóvenes que no habían ingresado a la escuela secundaria formal o la habían abandonado.

En este marco, en el año 2004 el Ministerio de Educación de la Nación promueve el programa «Todos a estudiar», que pone énfasis en los proyectos de reingreso de adolescentes y jóvenes al sistema educativo. La participación de las organizaciones de la sociedad civil en la implementación de políticas públicas tiene la potencia de enlazar la acción del gobierno con sus propias instituciones, las

escuelas.[5] Solo tres años más tarde es promulgada la LEN, que en su Artículo 122 legitima esta trama institucional. Enfatizando el carácter inclusivo y el enfoque de derecho que otorga la condición de obligatoriedad de la educación, esta ley interroga el saber pedagógico acerca de las políticas universales que es necesario diseñar e implementar; a las instituciones les propone repensar su espacio de intervención, ya no alcanza pensar en la contextualización, es importante y necesario considerar que la escuela cumple su propósito en relación sinérgica con otras instituciones: organizaciones de la sociedad civil, centros de salud, áreas de cultura de los municipios, universidades, entre otras posibles, en la medida en que la intervención humana las considere potentes en los procesos de inclusión educativa. A su vez, el Artículo 32 le ordena al CFE fijar las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

> a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla, y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.
> b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal [...].
> e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.

La LEN impone una toma de posición respecto de los problemas esenciales de la educación como práctica social, y respecto de respuestas que tensionen las formas institucionales y modalidades de la educación formal que excluyen a su alumnado de la institución en sí misma o del acceso concreto a la cultura. Impone una reflexión sobre las razones del abandono de la escuela, y también sobre las prácticas educativas sostenidas en una *pedagogía posmoderna* (Dufour, 2007) que no transmite la herencia cultural,[6] que hace que los años de escolarización y los certificados formales no den cuenta de la distribución de conocimiento en

5. El programa «Todos a estudiar», que se propone el reingreso de adolescentes y jóvenes al sistema educativo, es implementado en articulación con dos organizaciones sociales: Fundación de Organización Comunitaria (FOC) y Fundación Solidaridad, Educación y Sustentabilidad (SES). Del mismo modo ocurre con otros programas orientados a la educación inicial y maternal.

6. Podemos caracterizar la pedagogía posmoderna como aquella que considera a los jóvenes víctimas de su condición social y del tiempo que les tocó vivir, y que en solidaridad con este pensamiento renuncia a las intervenciones pedagógicas que permiten hacer entrar a las generaciones jóvenes en el hilo del discurso del saber.

términos de Bernstein (1998),[7] del desarrollo de aprendizajes por parte de los alumnos. Contiene preguntas que suponen pensar una pedagogía de la juventud, como nuevo sujeto de derecho de la educación. Si bien, de hecho, el problema es construido desde la masificación progresiva, la ley impone la pregunta por los fines de la educación en cada nivel –en la escuela secundaria en particular– y elimina definitivamente el mito del lugar asignado a los sectores sociales medios y altos en relación con el acceso, y la tradición academicista en relación con la enseñanza.[8]

CUMPLIR CON LA LEY

Al mismo tiempo que se comienza a implementar la obligatoriedad de la educación secundaria, el CFE produce un marco regulatorio que hace factible este proceso, en términos de adecuación de calendario y horarios. Así, durante 2009, se dictan tres resoluciones que serán los antecedentes para la resolución Nº 103/10; a la vez que el Poder Ejecutivo Nacional establece, mediante el decreto Nº 1602/09, el Ingreso Universal por Hijo que se asigna a través de la escolaridad. La Resolución Nº 84/09, en sus Artículos 2 y 3, se refiere a la organización y las condiciones para la reorganización institucional y sostenimiento de la trayectoria escolar. La Resolución Nº 79/09 destina el apartado 4 a los problemas de la educación obligatoria y del nivel inicial «relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares de los alumnos y las condiciones organizacionales

7. Cabe aclarar y destacar que el autor de referencia no propone pensar la distribución de conocimiento a manera de operación logística, lo cual implicaría un reduccionismo simplista del problema de la enseñanza en las instituciones educativas. El desarrollo del concepto excede este artículo y amerita visitar la obra; no obstante, diremos que al texto le interesa producir descripciones específicas que permitan comprender cómo los sistemas de conocimiento llegan a formar parte de la conciencia. Para hacer este análisis plantea que no tomará la clase social, corriéndose así de los planteos reproductivistas, sino que se centrará en la lógica interna del discurso pedagógico y sus prácticas. Sin por ello negar las relaciones de poder, precisamente se pregunta «¿cómo se traducen el poder y el control en principios de su comunicación y cómo regulan éstos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de sus posibilidades de cambio?» (Bernstein, 1998: 36). Analiza cómo se produce un texto pedagógico, las reglas de su construcción, circulación, contextualización, adquisición y cambio. Explica que, si bien en el plano empírico el poder y el control están imbricados, deben ser distinguidos analíticamente. El poder actúa entre categorías, estableciendo relaciones legítimas de orden; produce marcadores en el espacio social, es decir que produce rupturas. El control establece las formas legítimas de comunicación, «el poder instaura las relaciones legítimas entre categorías y el control, las relaciones dentro de esas formas de interacción» (1998: 37). Las interacciones que analizará son las de la práctica pedagógica y las categorías de las relaciones son las del discurso pedagógico.

8. La escuela secundaria nace como el nivel formativo destinado a las elites, asociada a un modelo de formación docente academicista cuyo foco está puesto en lograr un sólido conocimiento disciplinar, y la formación pedagógica es desplazada a un segundo plano.

en que se inscriben». La Resolución Nº 93/09 propone orientaciones para la organización pedagógica de la educación secundaria obligatoria. En el punto 9 del anexo propone diversas formas de estar y aprender en la escuela, lugar de participación de los estudiantes con otras formas de experiencia escolar, nuevos sentidos, esfuerzo y creatividad. Como vemos, hay un movimiento recursivo en la renovación de los acuerdos para el logro del derecho a la educación que pone énfasis en la transformación de la escuela.

Este conjunto de normas hace que la escuela se pregunte ¿qué formas organizativas puede adquirir la inclusión?, ¿qué escuela puede favorecer la regularización de trayectorias escolares? La Resolución Nº 103/10, que es la vigente, propone acciones de enseñanza que permitan «sostener altas expectativas respecto de los aprendizajes de todos los adolescentes y jóvenes [...], estar inscriptas en políticas interinstitucionales y/o intersectoriales [...], asentarse en las fortalezas de las diferentes estrategias ya desarrolladas [...]». En otras palabras, la Resolución recupera las prácticas innovadoras que se produjeron en el marco de los programas nacionales de inclusión. Plantea una serie de alternativas muy concretas, ofrece orientaciones pedagógico-didácticas respecto de la selección de contenidos, del acompañamiento tutorial; expresa concretamente «trabajar con la definición de formas de organización curricular que contemplen la intensificación de la enseñanza, el aprendizaje en distintas áreas del conocimiento [...]».

La preocupación por la inclusión lleva a promover la transformación del dispositivo escolar en todos sus niveles, en la educación inicial y educación primaria, además de lo ya mencionado para la educación secundaria. Así, en 2012 el CFE aprobó el documento «Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario, modalidades y su regulación» mediante la Resolución Nº 174, que se hará conocida porque modifica el régimen de promoción del primer ciclo: establece dos instancias formales de evaluación final, en segundo y tercer año. Primero y segundo año de la escolaridad conforman un período de aprendizaje en sí mismo, una unidad académica, luego se pasa al tercer año del ciclo. Esto busca reconocer formalmente la diversidad propia del proceso de aprendizaje, eliminando la repitencia del primer año de escolaridad y dando lugar a la continuidad de este proceso en el segundo año. Sabemos que repetir marca negativamente el desarrollo de las trayectorias educativas y no produce en verdad mejores condiciones para el aprendizaje. En el ítem 4 el documento dice:

> De este modo, se vuelve prioritario proponer y constituir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

Este aspecto propone, al menos, dos cuestiones para enfatizar. Una es la interpelación al dispositivo escolar moderno, sobre todo, en su rigidez, pero además plantea que el modelo escolar dificulta un trabajo con la diversidad cognitiva, lo que tendría por consecuencia la exclusión cultural. Los alumnos podrían estar en la escuela, aprobar con un certificado, pero estar excluidos culturalmente. Una vez más la norma pone énfasis en el saber pedagógico: lograr una inclusión con aprendizaje implica modificar la relación con el conocimiento, que se evidencia en la organización del tiempo de enseñanza y de aprendizaje, del dispositivo escolar. El documento es claro en este sentido; además de recuperar el saber logrado mediante las experiencias innovadoras, retoma aportes académicos:

> [...] las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se presta especial atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.[9]

MÁS PERSONAS CON CONOCIMIENTOS ESCOLARES, CON SABERES FORMALES ACERCA DEL MUNDO

Sabemos que el derecho positivo, la norma, no encarna de inmediato en la práctica profesional de los agentes de la educación, pero sí define lo que se espera de los agentes transmisores de la cultura –sin suponer por esto que estamos ante una pedagogía racionalista–. La norma habilita y propone el diseño e implementación de los modos de crear tiempo escolar suspendido para construir futuro, para construir conocimiento para una sociedad más justa, retomando a Masschelein y Simons. Las regulaciones hablan de un pensamiento de época sobre la educación masiva y suponen una orientación determinada de la acción pedagógica. Las resoluciones del período plantean y promueven la reorganización de las instituciones atendiendo a los estudios que dan cuenta de las complejidades del dispositivo escolar y lo necesario de su reformulación; dialogan con los desarrollos de las didácticas específicas que orientan la intervención en el aula. Las resoluciones del CFE son textos propositivos, ponen énfasis en la acción humana, son herramientas para que los equipos de conducción y los docentes se sientan habilitados a tomar decisiones que transformen el ritmo escolar de sus alumnos, de acuerdo a lo que ellos conocen de su alumnado y les posibilita aprender. La norma vigente habilita a formalizar relaciones con diversas organizaciones que trabajan junto a las escuelas en acciones inclusivas, orientadas a la continuidad de las trayectorias o el reingreso.

9. Documento aprobado por el CFE, mediante la Resolución Nº 174/12, «Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación», p. 1.

La interpelación a la forma de organización del conocimiento escolar es una cuestión que requiere una particular reflexión para evitar análisis reduccionistas que, temerosos del cambio, suponen una pérdida de calidad. Sabemos que la escuela secundaria no fue pensada para estos nuevos alumnos que trabajan, que son hijos de hombres y mujeres que probablemente no hayan ingresado a este mismo nivel o que tienen historias de exclusión escolar. Sabemos que la escuela primaria no siempre produce apropiación de conocimiento escolar en sus alumnos. Sabemos que la educación inicial es aún un espacio para pocos. La política de gobierno de lo educativo que promueve el marco normativo vigente está dirigida a lograr una transformación necesaria para que los nuevos alumnos de la escuela secundaria puedan ingresar, aprender y egresar con los saberes validados para el nivel; para que la escuela primaria se reinvente y que la educación inicial sea también un derecho para todas y todos.

Entendemos que es necesario profundizar el conocimiento y el análisis de la política educativa vigente. La promoción del cambio en las formas de organizar, enseñar y evaluar el conocimiento en las instituciones escolares implica mucho más que conocer la norma; sin embargo, este puede ser un primer paso que permita comprender que nos encontramos ante nuevos escenarios sociales, que reconociendo el cambio sociohistórico como inherente a la educación, se comprenda también que se requiere un cambio hacia adentro de las instituciones y que en la actualidad hay una producción de reglas que acompañan, favorecen, permiten, impulsan ese cambio necesario y tantas veces demandado por los propios agentes educativos.

La política invita a una pedagogía que conozca y reconozca a los nuevos alumnos, y posibilite a los docentes no olvidar que los logros de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de aquellos que consiguen avanzar en condiciones de pobreza, que se apropian del conocimiento que la escuela enseña, lo hacen en un ámbito social que se lo propicia, que no responde a un esfuerzo único individual, sino a una escuela que construye subjetividades solidarias, colaborativas, reflexivas, futuros ciudadanos y ciudadanas en quienes recaerá la responsabilidad de recrear el mundo que la escuela pudo mostrarles.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, Michael W. y Beane James A.
1999 *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.

Arendt, Hannah
1996 «La crisis en la educación», en íd., *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.)
2007 *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.

Bauman, Zygmunt

2005 *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Buenos Aires, Paidós.

Bernstein, Basil

1998 «Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo», en íd., *Pedagogía, control simbólico e identidad*, vol. 1, Madrid, Morata.

Bourdieu, Pierre

2006 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno. [1964]
2008 *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Connell, R.W.

1997 *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

Dubet, François

2006 *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Dufour, Dany-Robert

2007 *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*, Buenos Aires, Paidós.

Piñero, Laura

2007 *Salir del descarte. Construyendo participación en el Conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Ediciones CICCUS.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, Emilio

2011 *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Trilla, Jaume

1999 *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.

La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso y lazo social

Marcelo Krichesky

PRESENTACIÓN

En las últimas décadas, en una creciente expansión de los sistemas educativos, se desarrollaron en la Argentina y en gran parte de los países de la región políticas y programas socioeducativos orientados a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria en un sistema atravesado por desigualdades sociales y educativas persistentes (Tilly, 2000). En este artículo se consideran tensiones propias del contexto actual de ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y diferentes enfoques sobre la igualdad, vinculadas con la equidad, la inclusión y la justicia educativa, y ciertas reconfiguraciones con implicancias para la pedagogía de nuestros tiempos.

Finalmente, se abordan algunos rasgos de la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria y los procesos de sociabilidad en clave de lazo social de adolescentes y jóvenes de sectores pobres y de alto grado de vulnerabilidad social. Este último punto se desarrolla a partir de una investigación realizada por UNIPE, entre 2012 y 2014,[1] en Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), Escuelas de Reingreso (ESR) y Bachilleratos Populares (BP)[2]

1. La investigación «Inclusión educativa y nuevos formatos escolares» se desarrolló en UNIPE en el período 2012-2014 con apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y un campo de indagación cualitativo centrado en Escuelas de Reingreso (ESR), Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) y Bachilleratos Populares (BP). De modo complementario se realizaron encuestas a un universo representativo de CESAJ y ESR. Marcelo Krichesky y Silvio Giangreco escribieron una ponencia (aún inédita) al respecto, titulada «La experiencia de reescolarización en la educación secundaria. Lazo social y aprendizajes», presentada en mayo de 2016 en la Reunión Científica de Investigación Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria Post Ley de Educación Nacional.

2. Las ESR –creadas en el marco de la Resolución N° 814-SED/04– son ocho instituciones destinadas a estudiantes de 16 años o más que dejaron la escuela; tienen un plan de estudios de cuatro años de duración con materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles, con instancias de apoyo escolar y tutoría, talleres opcionales y un régimen que modifica el esquema de cursada de año por trayecto. Los CESAJ –creados en el marco de la Resolución N° 5099/2008– están destinados a

que reinventan nuevos modos de escolarización, como espacios puentes entre ciclo básico y superior, y/o de terminalidad educativa del nivel secundario.

UNA MIRADA AL CONTEXTO EDUCATIVO DE AMPLIACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. TENSIONES VIGENTES

La ampliación de la obligatoriedad escolar interpela diferentes planos (materiales y simbólicos) de las políticas educativas, la subjetividad de actores de la burocracia educativa y las instituciones, y la propia trama de las escuelas, particularmente a partir de

> la incorporación de estudiantes de grupos sociales que mayoritariamente no asistieron o que reingresan a la escuela, significados como *nuevos públicos* [o sujetos inesperados, siguiendo a Carballeda, 2017], dio y da lugar [desde los años noventa] a dilemas que circulan en el cotidiano escolar como asistir o enseñar, o reconocer e incluir, que hoy se reconfiguran en políticas neoliberales e ideologías que desplazan el enfoque de derechos y sitúan a estos adolescentes desde el tutelaje o el control del riesgo y la peligrosidad social [...] (Krichesky, 2017: 9).

Si pretendemos fotografiar los procesos de escolarización de adolescentes y jóvenes y lo que arrojan diferentes fuentes estadísticas, se observa en un delicado lente que hay consenso sobre la escasa variación de las tasas de escolarización, en similitud a una mayoría de países de América Latina (López y Sourrouille, 2010). En la población de 12 a 14 años y de 15 a 17 años, tomando los Censos Nacionales de 2001 y 2010, el crecimiento se da del 95% al 96,5% y del 79,4% al 81,6%, respectivamente. No obstante, entre 2003 y 2014 (Encuesta Permanente de Hogares 2014/Áreas Urbanas) se advierten tendencias positivas, como ser: un incremento de adolescentes de sectores de menores ingresos en una curva del 77% a 83%; una disminución de la repitencia en el ciclo básico y en el ciclo orientado, y del abandono interanual en ambos ciclos (Bottinelli 2015).

Si bien los procesos de escolarización de los adolescentes y jóvenes que transitan por la educación secundaria presentan cierta mejora en cuanto a acceso, repitencia y abandono, las trayectorias escolares, especialmente de los sectores con mayor pobreza y vulnerabilidad, asumen la fisonomía de baja intensidad,

---

adolescentes que abandonaron la escuela y a los que se les brinda la posibilidad de que concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años; incluyen un espacio de formación profesional; en 2014, en Buenos Aires se contaba con 82 CESAJ. Los BP –creados por organizaciones y movimientos sociales, y reconocidos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por la Resolución N° 669-MEGC-08, 2008– desarrollan la propuesta curricular prevista de tres años, cuya titulación en la mayoría de los casos es perito auxiliar en desarrollo de las comunidades.

intermitencia y discontinuidad. Estas características de las trayectorias escolares de esta población ponen en tela de juicio las categorías binarias de abandono/deserción y expresan la persistencia de procesos de inclusión excluyente en su expresión material y simbólica. En este sentido, asistimos a un escenario paradojal de reconfiguración de la desigualdad en el interior de las instituciones educativas (Martignoli, 2013) y a una tensión –que se agudiza en tiempos neoliberales– entre políticas que estuvieron orientadas a la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria y una formación ciudadana común para tod@s y la cristalización de procesos de fragmentación, segregación y crisis de sentido de la experiencia escolar, la cual constituyó un objeto de investigación significativa de estos últimos años (Dussel, Brito y Núñez, 2007; Núñez, 2015).

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN TORNO A LA IGUALDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. SUPUESTOS Y DESPLAZAMIENTO EN NUEVAS AGENDAS POLÍTICAS

El ideario de la igualdad y la inclusión educativa tiene una cierta asociación, en su génesis sociohistórica, con la utopía de la integración y la homogeneización social propias de las corrientes normalistas y de los procesos de escolarización del siglo XIX y principios del XX. Estos procesos, a la vez, son parte de un doble circuito de atención diferenciada a la infancia y la adolescencia hasta nuestros días. En el caso de la población que transita por el sistema educativo, serán categorizados como niños o adolescentes. Por el contrario, aquella población excluida del sistema será etiquetada en muchas situaciones como menores tutelados o jurídicos, a quienes está destinada una red de instituciones educativas de internación, vigilancia y castigo. Dicha red no solo «es consecuencia directa de los dispositivos legales e institucionales desplegados en la propia constitución del Estado Moderno en la Argentina» (Costa y Gagliano, 2000: 70); también se cristaliza bajo la propia Ley de Patronato de Menores (1919), un mecanismo de institucionalización de vidas dañadas (Frigerio, 2008).

Si nos detenemos en las últimas décadas, el ideario de la *educación inclusiva* adquiere una visibilidad inusitada que desplaza la perspectiva de la equidad de los noventa, anclada en enfoques compensatorios y focalizados, con sus presupuestos sobre la educabilidad controvertidos en el campo pedagógico (Baquero, 2006; Terigi, 2009). Sin pretensión de desarrollar una tipología, es posible reconocer enfoques con diferentes tradiciones y perspectivas teórico-políticas, que se solapan en el discurso sobre la inclusión y por lo tanto en la regulación normativa, la gestión escolar y los procesos pedagógicos.

Enfoques provenientes de Europa y Estados Unidos plantean una visión de escuelas inclusivas, destinadas a la integración de población con necesidades educativas especiales y grupos y contextos de alta exclusión y vulneración (por motivos de clase, género, etnia, etc.), en los que se articulan culturas, políticas y prácticas para la construcción institucional de índices de *inclusión escolar*. Estos enfoques se orientan a reducir las barreras para el aprendizaje, garantizar

la participación estudiantil y aumentar la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad (Booth, Ainscow, Black-Hawkins *et al*., 2000). La Declaración de Salamanca de 1994 y la 48° reunión de la Conferencia Internacional de la Unesco de Ginebra en 2008 son hitos significativos en torno a esta perspectiva sobre la inclusión.

En el plano de las políticas públicas orientadas a la ampliación de la obligatoriedad, la inclusión reaparecerá en estas últimas dos décadas no solo en nuestro país sino como tendencia regional, asociada al derecho a la educación y a una visión normativa y/o regulatoria amparada en la Convención sobre Derechos del Niño (1989), la Declaración del Milenio (2000), la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1994), las leyes de ampliación de la obligatoriedad escolar en la región (López, 2007) y las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010).

Junto con esta visión normativa –necesaria pero insuficiente–, estudios de esta década sobre la inclusión problematizan de modo comprehensivo las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas o de baja relevancia (Terigi, Toscano y Briscioli, 2012). Asimismo, mutó la mirada hegemónica del sujeto *pobres*, *deficitarios*, o *potencialmente peligrosos*, por la de sujeto *de derecho*; también hubo cambios positivos en el reconocimiento y la problematización de la diversidad en tanto alteridad, lo que significa un «estar disponible», sobre todo en el sentido de diluir de algún modo la idea de un alumno tradicional propio de una cultura colonial, y garantizar un proceso de hospitalidad anclado en el lenguaje de la ética que va más allá del lenguaje jurídico abstracto (Skliar y Tellez, 2008).

Cabe señalar la vigencia –especialmente en el campo académico y en los movimientos sociales– de una perspectiva política sobre la inclusión, que interpeló los procesos de democratización de la cultura y el conocimiento en la sociedad, a partir de las pedagogías críticas y la educación popular, que retoman teorías neomarxistas y del poscolonialismo, y su cosmovisión en torno a las relaciones de poder, la valoración de conocimientos producidos fuera de la esfera escolar y la constitución de múltiples identidades sociales y culturales (Suárez, 2011).

Junto a esta pluralidad de enfoques sobre la inclusión y dilemas para la pedagogía, sobre la justicia educativa y lo común (Dubet, 2005), la hospitalidad y el reconocimiento del otro, asistimos a un clima de época de políticas públicas neoliberales, en el que la centralidad del derecho a la educación comienza a ser desplazada de la agenda educativa y muta nuevamente –con diferentes grados de visibilidad– por la ideología del mérito y el determinismo biológico para legitimar procesos de apropiación desigual del conocimiento (Llomovatte y Kaplan, 2005). Un ejemplo de la emergencia de estos discursos se podría pensar a partir del auge de las neurociencias en los últimos tiempos, y su uso –en ciertos casos arbitrario– para explicar aspectos ligados con el aprendizaje escolar. Este uso presenta deslizamientos y reduccionismos riesgosos en el terreno de la política pública (Terigi, 2016) y, por lo tanto, tiene incidencia en espacios de formación y capacitación docente, y también, a mediano plazo, en el espacio escolar cotidiano.

ACERCA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL REINGRESO EN NUEVOS FORMATOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAZO SOCIAL

En los últimos quince años, junto a una serie de acuerdos nacionales que promovieron la flexibilización del formato escolar, y cambios en el régimen académico, se desarrollaron iniciativas desde los gobiernos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004), Buenos Aires (2008), Córdoba (2010) y Tucumán (2011), entre otros, que pretendieron alterar el formato escolar particularmente en pos de la reescolarización de adolescentes y jóvenes, en similitud a experiencias de otros países y ciudades de América Latina (Terigi, 2009). Esta nueva ola de políticas de reingreso derivó en una proliferación de investigaciones sobre el cambio de formatos escolares (Tiramonti, 2011; Krichesky [coord.], 2007; Terigi, 2009; Terigi, Briscioli, Scavino *et al.*, 2013) que alternaron visiones críticas sobre la fragmentación y análisis en torno al régimen académico, saber docente y monocromía, y los problemas de la baja escala de estas políticas (Terigi, 2010). Por otra parte, en el campo de la sociedad civil, también se construyeron iniciativas desde organizaciones y movimientos sociales, por las que emergen los bachilleratos populares, orientados a favorecer la terminalidad de los estudios secundarios a jóvenes y adultos, en el marco de la educación popular y de las luchas y las negociaciones dentro del campo de las políticas públicas (Elisalde, 2013; Wahren, 2012; Gluz, 2013b).

En el próximo punto nos detendremos en notas salientes de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes que fue abordada en la investigación realizada[3] en escuelas y organizaciones sociales que presentan condiciones pedagógicas, organizativas y políticas singulares: mientras las ESR y los CESAJ son iniciativas que forman parte de políticas educativas emprendidas por diferentes gestiones de gobiernos jurisdiccionales, los BP expresan una trama política, propia de organizaciones públicas no estatales con origen en iniciativas de fábricas recuperadas, organizaciones y movimientos sociales heterogéneos –entre otros, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), la Red de Bachilleratos Populares (RBP) y la Coordinadora por la Batalla Educativa–[4] que promueven una ampliación del sentido de lo público (Feldfeber, 2003).

Cabe señalar que los BP, inicialmente reconocidos en la Ley de Educación Nacional (2006) y en diferentes resoluciones del CFE (Nº 33/07), en el marco de la

3. La investigación se realizó en dos CESAJ ubicados en los partidos de San Martín y La Matanza, dos ESR ubicadas en zona sur de CABA y dos BP, uno ubicado en una fábrica recuperada y otro en un barrio de zona sur.

4. Relevamiento organizado por el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular-UBA (Gemsep), en el que se sistematiza la escala actual de 86 BP en la Argentina ubicados especialmente en CABA y Buenos Aires, y en menor proporción en Mendoza y Santa Fe (Carnelli, Rubinsztain, Said *et al.*, 2016).

gestión social presentan diversidad de posturas en los procesos de negociación y conflicto que han mantenido con el Estado, en relación con el reconocimiento de títulos, financiamiento y salario docente; por otro lado, actualmente se definen como escuelas autogestionadas, impulsadas por colectivos de trabajo formados por docentes, profesores y estudiantes que articulan con organizaciones sociales (Areal y Terzibachian, 2012).

Acerca de la experiencia escolar de reingreso

Dubet y Martuccelli definen la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar como la integración, la estrategia y la subjetivación, esta última ligada con una cierta distancia de sí mismo, es decir «por una capacidad crítica que hace del sujeto, en la medida que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto» (1998: 79).

La experiencia escolar de reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela resulta un proceso complejo, de transición en escenarios de extrema vulnerabilidad social, de pasaje de historias previas de fracaso y exclusión a nuevos vínculos con otros pares, con el conocimiento y la autoridad escolar, lo cual da cuenta de que pueden interiorizar tipos de representaciones o modos de pensamientos diferentes según el contexto donde se inscriba su acción (Lahire, 2005); esto se traduce en predisposiciones y formas de actuar en situaciones nuevas.

Experiencia de reingreso y lazo social

El debilitamiento del lazo social y la desafiliación son procesos que han sido analizados por Castel (1996); en estudios más recientes se han contemplado enfoques en torno a la vulnerabilidad y exclusión social (Saraví, 2007; Kessler, 2009; Dubet y Martuccelli, 1998; Di Leo y Camarotti, 2013). En la investigación realizada en UNIPE sobre la experiencia de reingreso en instituciones que asumen diferentes formatos escolares,[5] la crisis del lazo social es analizada como resultado del proceso de acumulación de desventajas (Saraví, 2007), y objetivada en privaciones materiales y simbólicas, fragilización de apoyos relacionales, pérdida de sentido y de la visión de futuro. Me detendré en tres procesos analizados en estas experiencias de reingreso, ligados con la vulnerabilidad y el refugio institucional, la configuración del oficio de alumno-estudiante y las relaciones pedagógicas, y el proyecto vital.

5. Véase nota al pie 1, en este mismo artículo.

Los contextos de expulsión social, la violencia y el espacio escolar

La variedad de problemáticas sociales que emergen de la vulnerabilización de derechos de esta población adolescente y joven, objetivada en condiciones materiales críticas de vida y en una multiplicidad de problemáticas (como ser: involucramiento en fenómenos de violencia y/o abandono familiar, embarazos adolescentes junto con maternidad/paternidad, inserción laboral de alto grado de desprotección y precariedad, consumo de droga y alcohol), se instalan –de acuerdo a la investigación desarrollada– con dolor en los discursos docentes y de equipos directivos que trabajan con esta población, como relatos que saturan las perspectivas sobre estos estudiantes, particularmente en las ESR y los CESAJ. Ratificando estudios previos (Arroyo y Nobile, 2008), las miradas sobre los jóvenes, lejos de ser acusatorias o con signos de devaluación, oscilan entre una idealización (por el esfuerzo y la condición social) y una victimización.

No obstante, todo lo *crítico* del afuera estaría mediado por el espacio escolar y las relaciones de convivencia, en las que prima, luego de un período crítico de adaptación al entorno institucional (especialmente durante el primer año de reingreso), la resolución de conflictos con el trabajo intensivo –cuerpo a cuerpo– de directivos, preceptores, tutores, docentes. Este refugio y/o suspensión tiene puntos de contacto con la caracterización de «frontera» que plantea Duschatzky: «Frente a la primacía del cuerpo y la restricción de experiencias diversas, el vacío institucional, y la legitimidad del 'cara a cara' como única fuente de modalidad, la escuela opone la validez de la palabra, lo cual remite por lo tanto a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas» (1999: 79).

Por otra parte, estar en estas instituciones significa disponer de un cierto refugio que opera como soporte (afectivo, material o simbólico) de los individuos (Martuccelli, 2006), en tanto amortiguador social ante las situaciones adversas y la reposición de un orden institucional regulatorio de ciertas prácticas sociales y subjetivación; en particular, para una población que regresa a la escuela o que en ciertos casos integra la primera generación de su familia que accede a la educación secundaria.

La recomposición del oficio de alumno y/o estudiante y las relaciones pedagógicas

En estas experiencias de reingreso se presenta una configuración –entre reingreso y egreso– del oficio de alumno y/o estudiante. «El buen alumno no solamente es capaz de conformarse a las expectativas de la organización, es también aquel que triunfa en el espacio escolar definido como una competencia en la cual es necesario anticiparse sobre el mediano y corto plazo, elegir del modo más eficaz y medir a la vez los beneficios y los costos» (Dubet y Martuccelli, 1998: 81). Este proceso se expresa, a partir de las representaciones de los mismos docentes, en parámetros diferenciados entre el ingreso y el último año, como por ejemplo los

tiempos y la disponibilidad para estar en el aula (el simple hecho de estar en un espacio sentado), y en los vínculos con pares y docentes.

Para comprender estos cambios no parece apropiada la vía de la normalización prevista desde el dispositivo escolar moderno, sino que resulta más productivo indagar en las *relaciones pedagógicas asociadas* a procesos de reconocimiento que tienen lugar en estas experiencias; el paradigma del reconocimiento «se enfrenta a injusticias que interpreta como culturales, que supone enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación» (Fraser, 2008: 87), donde el aspecto vincular resulta un elemento estructurante y común. En estas relaciones pedagógicas *se ponen en juego* –particularmente en los CESAJ y las ESR– *aspectos prioritariamente emocionales* que abonan en el campo afectivo y del cuidado, propio del querer magisterial a los más débiles y orientado a una mayor contención de los estudiantes para sostener la continuidad en la escuela y mediar en la relación con sus compañeros y los contenidos de estudio.

En el caso de los bachilleratos, es posible observar discursos y prácticas que se aproximan al reconocimiento en su esfera del derecho, con los límites del contexto social, y la particularidad de un proyecto en construcción social y política continua. Parecería que queda desplazada en sus discursos la *centralidad del sujeto/deficitario o débil,* para acompañar, proteger, por la visión de *sujeto crítico/comprometido con rostro político*.

Desde esta perspectiva, la configuración del oficio de alumno presenta sentidos diferentes, de acuerdo a algunas características institucionales, al trabajo docente y a los procesos pedagógicos: en los CESAJ y las ESR, en los discursos en torno a la enseñanza aparece priorizado lo vincular y la confianza, adquiriendo centralidad la cuestión social. De este modo, la conformación del oficio de alumno adoptaría un carácter predominantemente adaptativo y de reparación, mediado por relaciones de reconocimiento emocional que están ligadas a estrategias de cuidado personalizado (tutorial) con tintes pastorales vinculados –como señala Ian Hunter (1998)– a procesos de autorregulación.

Esta dinámica no excluye que en términos discursivos se plantee el imperativo de la inclusión y la escolarización como un derecho. Asimismo, los estudiantes, en sus visiones de su experiencia de reingreso, reproducirían en espejo sentimientos de agradecimiento y conformismo, conservando cierta idealización por los tránsitos realizados e interrumpidos por escuelas selectivas, en las que se priorizó el mérito y la exigencia académica.

En el caso de los BP, se establecería un trato con los estudiantes –de acuerdo a las representaciones de los propios docentes y el alumnado–, saliendo de la figura tradicional del alumno, a partir de relaciones pedagógicas orientadas al desarrollo de un capital militante (Gluz, 2013a) junto con una propuesta formativa que pretende irrumpir en otros horizontes culturales y políticos. Los discursos de coordinadores y docentes de BP señalan el protagonismo dado a la propuesta pedagógica, a las asambleas y a las movilizaciones, que intentan implicar a los jóvenes en un proceso de mayor reflexividad y participación institucional, cuestión que aparece menos presente en las ESR y los CESAJ.

La conformación del proyecto vital. Límites y rupturas

Hay algo del proyecto de futuro vital –entendido como elemento constitutivo del lazo social de los jóvenes– que se recompone en el tránsito por estas instituciones y que modifica ciertos aspectos de la vida actual y a corto plazo; esto ocurre por la posibilidad de proyectar lo mediato. Sin duda, las elecciones, las decisiones y los intentos que hacen los jóvenes para emprender y sostener su carrera educativa y laboral dependen tanto de las oportunidades presentes como de las expectativas acerca de los logros que pueden alcanzar en el futuro (Tuñón y Salvia, 2008).

En la investigación realizada, resulta significativa la percepción de docentes, estudiantes y egresados respecto a la continuidad de los estudios una vez que se ha producido el egreso de estas instituciones, que con matices y diferencias muestran las diversas experiencias individuales. Este proceso de reconstrucción del proyecto vital implica *rupturas sociales de enorme importancia* en la historia de estos adolescentes y jóvenes. La tendencia se orienta a la continuidad de estudios terciarios que habiliten la formación profesional (formación policial, enfermería, asistencia social) y, en menor proporción, de estudios universitarios. Si bien las posibilidades de ruptura del círculo de reproducción se encuentran limitadas por condiciones de segregación y exclusión, el paso resulta significativo cuando somos capaces de registrar la situación vital y social con la que reingresan estos adolescentes a estas propuestas educativas.

A MODO DE SÍNTESIS

Sin lugar a dudas, en esta década confluyeron nuevos discursos y políticas que pusieron en el *centro del debate* el derecho a la educación. Hoy, en pleno proceso de mutación en un marco de neoliberalismo y de un mayor peso de la ideología del mérito y el esfuerzo propio, transitamos un clima de época en el que se está produciendo una reconfiguración de los enfoques sobre la igualdad y la justicia educativa.

A partir del estudio realizado sobre experiencias de reingreso y lazo social, se visualiza este proceso de reestructuración del oficio de alumno y estudiante, y una cierta «interrupción o suspensión», dentro de la escuela (Simons y Maschelein, 2014), de los episodios de violencia y muerte que forman parte de una dinámica social e impactan en la vida cotidiana de estos estudiantes.

Asimismo, se presenta el desarrollo de proyectos de mediano plazo –que saltean de modo virtuoso la fragililidad del presente– como otra dimensión que habilita a pensar en una cierta recomposición del lazo social de estos sujetos atravesados por condiciones de expulsión social. No obstante, aparece una cierta contradicción entre estos modos de relaciones, las disposiciones del régimen académico y las percepciones de los jóvenes estudiantes. Si bien los alumnos rescatan el papel docente y el lugar de la escuela en cuanto a contención, apoyo y posibilidad de ofrecer una enseñanza individualizada,

también visualizan como algo positivo la exigencia y la dificultad que estaban presentes en las escuelas de las que fueron excluidos. Cabe señalar que esta tensión no se presenta en los BP, donde los estudiantes entrevistados consideran que la escuela que debieron abandonar constituye un engranaje responsable de sus fracasos previos. De todos modos, esta cuestión *paradojal* entre régimen académico y cultura juvenil –asociada a principios meritocráticos, exigencia pedagógica y transmisión cultural que los jóvenes de los sectores más vulnerables sostienen en sus reflexiones sobre la experiencia escolar de reingreso– también puede formar parte de un debate, hoy crucial para pensar una escuela más justa

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, Mel

1999 *Understanding the Development of Inclusive Schools*, Londres, Falmer Press [trad. cast.: *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, Narcea, 2004].

Ainscow, Mel y Echeita, Gerardo

2010 «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente», ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, celebrado en Granada en mayo de 2010.

Areal, Soledad y Terzibachian, María Fernanda

2012 «La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), vol. 17, nº 53, pp. 513-532.

Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana

2008 «Volver a la escuela. Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa», ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, en *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5857/ev.5857.pdf>.

Baquero, Ricardo

2006 *Sujetos y aprendizaje*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela; y Frigerio, Graciela (comps.)

2007 *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.

Bottinelli, Leonardo

2015 «La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo», en *Temas de Educación*, año 10, boletín nº 11, Área de Investigación y Evaluación de Programas, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece), Ministerio de Educación de la Nación.

Booth, Tony; Ainscow, Mel; Black-Hawkins, Kristine *et al.*

2000 *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, Unesco-Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf> [Consulta: 31 de octubre de 2017].

Carnelli, Lucía; Rubinsztain, Paola; Said, Shirly *et al.*

2016 «Una década de bachilleratos populares de jóvenes y adultos en la Argentina: aportes para un análisis cuantitativo a partir del primer relevamiento nacional», ponencia presentada en Reunión Científica de Investigación Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria- UNIPE, Buenos Aires. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Shirly-Said.pdf>.

Carballeda, Alfredo

2017 «La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones», en *Voces en el Fénix*, nº 62, pp. 46-51. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/6_25.pdf>.

Castel, Robert

1996 *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.

Costa, Mara y Gagliano, Rafael

2000 «Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas», en Duschatzky, Silvia, *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 69-119.

Di Leo, Pablo Francisco y Camarotti, Ana Clara (eds.)

2013 *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, Buenos Aires, Biblos.

Dubet, François

2005 *La escuela de las oportunidades*, Barcelona, Gedisa-Punto crítico.

2007 «El declive y las mutaciones de la institución», *Revista de Antropología Social*, vol. 16, Universidad Complutense de Madrid, pp. 39-66.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo

1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Duschatzky, Silvia

1999 *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, Inés

2010 «La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021», en *Metas educativas 2021. Propuestas iberoamericanas y análisis nacional*, V Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/libro_v_foro.pdf>.

Dussel, Inés; Brito, Andrea; y Núñez, Pedro

2007 «Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina», Buenos Aires, Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Libros-Dussel/MasAllaDeLaCrisis.pdf?ver=2013-10-02-142848-357>.

Elisalde, Roberto

2013 «Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001- 2006)», en *Org & Demo*, Marília, vol. 14, nº 1, pp. 29-48.

Feldfeber, Myriam (comp.)

2003 *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc.

Fraser, Nancy

2008 «La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación», en *Revista de Trabajo*, año 4, nº 6, agosto-diciembre, pp. 83-99. Disponible en: <http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08agodic_fraser.pdf> [Consulta: 3 de noviembre de 2017].

Frigerio, Graciela

2008 *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*, Buenos Aires, Del Estante.

Gluz, Nora

2013a «Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política», ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/606.pdf> [Consulta: 3 de noviembre de 2017].

2013b *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*, Buenos Aires, Clacso.

Honneth, Axel

1997 *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica.

Hunter, Ian

1998 *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Ediciones Pomares.

Kessler, Gabriel

2009 *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Krichesky, Marcelo

2017 «Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes

para un balance necesario», en *Voces en el Fénix*, nº 62, pp. 6-13. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/1_25.pdf>.

Krichesky, Marcelo (coord.)

2007 *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*, Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Lahire, Bernard

2005 «De la teoría del hábitus a una sociología psicológica», en íd. (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 29-69.

Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.)

2005 *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.

López, Néstor

2007 *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco-Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001872/187227s.pdf > [Consulta: 31 de octubre de 2017].

López, Néstor y Sourrouille, Florencia (comps.)

2010 «Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana», *Cuaderno 07 Debate*, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Unesco, Sede Regional Buenos Aires.

Martignoli, Liliana

2013 *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*, Buenos Aires, La Colmena.

Martuccelli, Danilo

2006 «Lecciones de sociología del individuo», *Cuaderno de Trabajo*, nº 2, Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli>.

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario-Clacso.

OEI

2010 *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Perrenoud, Philippe

2006 *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Editorial Popular.

Saraví, Gonzalo (ed.)

2007 *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires-México, Prometeo.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Skliar, Carlos y Tellez, Magaldy

2008 *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Noveduc.

Suárez, Daniel

2011 «Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía», en Hillert, Flora; Suárez, Daniel; Rigal, Luis *et al.*, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.

Terigi, Flavia

2007 «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», en *Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, III Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana.

2010 «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares», conferencia en ocasión de la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010, Cine Don Bosco, Santa Rosa (La Pampa). Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf>.

2016 «Sobre aprendizaje escolar y neurociencias», en *Propuesta Educativa*, nº 46, año 25, vol. 2, noviembre, pp. 50-64. Disponible en:<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/105.pdf>.

Terigi, Flavia (coord.); Perazza, Roxana; Vaillant, Denise

2009 *Segmentación urbana y educación en América Latina*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Organización de Estados Iberoamericanos-Sector Educación del Programa Eurosocial de la Comisión Europea.

Terigi, Flavia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina *et al.*

2013 «La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, nº 33, pp. 27-46.

Terigi, Flavia; Toscano, Ana; y Briscioli, Bárbara

2012 «La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre el régimen académico y trayectorias escolares», ponencia seleccionada para el Second ISA Forum of Sociology, *Justicia Social y Democratización*, Buenos Aires.

Tilly, Charles

2000 *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, Guillermina

2011 *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens.

Toscano, Ana (coord.)

2012 *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización de adolescentes y jóvenes (CESAJ). Conurbano bonaerense (Argentina)*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tuñón, Ianina y Salvia, Agustín

2008 «Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿una oportunidad para la inclusión social?», en Salvia, Agustín (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 155-180.

Wahren, Juan

2012 «Movimientos sociales y territorios en disputa. Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi, Salta», en *Trabajo y Sociedad*, nº 19, Santiago del Estero, julio-diciembre, s/p.

¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria

Myriam Southwell

La escuela secundaria argentina ha sido motivo y objeto de propuestas de cambio ya desde fines del siglo XIX;[1] desde los comienzos del siglo XXI, ha vivido una década de cambios. Es posible afirmar que nos encontramos ante el surgimiento de una nueva condición juvenil (Reguillo, 2013), por su diversificación de trayectorias biográficas y un aumento sustancial de reconocimiento de productividad y autonomía. Asimismo, la forma en que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela como en estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.

Las transformaciones fueron en dirección a la ampliación de la escolaridad, cambios en el ingreso a la actividad laboral y las posibilidades de obtención de empleo, reconocimiento de la participación en las construcciones familiares, diversificación de las culturas juveniles, entre otros fenómenos que han signado la nueva condición juvenil. Estos cambios fueron contemporáneos a una etapa que incluyó, por un lado, el incremento de la desigualdad social y, posteriormente, la expansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de los y las jóvenes. Junto con las *viejas* desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han reconocido *nuevas* desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, entre otras (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). Nos interesa en este capítulo plantear algunos hallazgos acerca de la vivencia sobre lo que es justo en la escuela en relación con los vínculos intergeneracionales, a partir de un proyecto de investigación que venimos llevando adelante en escuelas secundarias de la Provincia de

1. Hemos explorado esta temática en el trabajo Southwell, Myriam, «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato», en Tiramonti, Guillermina (comp.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 35-69.

Buenos Aires.[2] Pueden existir percepciones opuestas acerca de lo considerado como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías y sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares.

Las investigaciones han hecho hincapié en que las transformaciones sociales ocurridas en el país en los últimos años repercuten notablemente en la forma en la que las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. La escuela secundaria no se encuentra indemne a este proceso. Sin embargo, tal como pudimos constatar en investigaciones anteriores,[3] el tiempo transcurrido en la institución escolar es vivido por muchos jóvenes con una sensación de mayor protección que otros circuitos por los que transitan. Justamente por ello, el desafío de garantizar el cumplimiento del derecho a estudiar, a aprender y a transitar por las aulas como seres activos y con una participación plena implica desarrollar una pedagogía que asuma esas condiciones como punto de partida, incorporando la diversidad de identidades y experiencias de lo político que son parte de la socialización que se despliega en la experiencia escolar.

LO JUSTO COMO TRAMA POLÍTICO-FORMATIVA

En cada institución educativa existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros. Las mismas se expresan a través del conocimiento, las orientaciones –los niveles de confianza, los grados de tolerancia, cuestionamiento o indiferencia–, los lenguajes y símbolos, y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005).

Por cultura política entendemos –siguiendo a Jacobsen y Aljovín de Losada (2005)– una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones, pero también su desmantelamiento.

2. Proyecto PICTO ANPCyT UNIPE Nº 0097, «Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana».

3. Se trata del proyecto PAV (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) «Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social» que se realizó entre 2006 y 2009 –junto a equipos locales– en Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y del proyecto PIP/Conicet «La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades» que contempló el trabajo en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Pueden ser precisamente las dificultades para acordar acerca de cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar en aquellas cuestiones consensuadas como en otras donde hay mayores divergencias, así como en las diferencias de acuerdo con los espacios escolares. No pretendemos señalar que estas dificultades se expresen en todas las escuelas ni mucho menos en todos los espacios áulicos –ya que es precisamente en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada quien–, pero sostenemos la necesidad de prestar atención a las diversas situaciones de interacción, quién las define y cuáles son los roles que se espera que cada uno desempeñe. La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes sobre lo político, su capacidad para plantear transformaciones de lo que consideran injusto y hacer aportes para modificar prácticas consolidadas.

Esa cultura política que plasma la escuela se manifiesta de múltiples maneras. Mencionaré aquí dos ejes generales y me explayaré en los apartados siguientes sobre los aspectos vinculados con las normas, la convivencia y las percepciones de justicia a partir de testimonios tomados de nuestra investigación. Los dos ejes que resultan directrices son las disputas por los significados sobre las *funciones de la escuela* y los distintos modos de vivir la *temporalidad*. En la escuela secundaria existen, entre jóvenes y adultos, percepciones opuestas acerca de lo que se considera saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca del carácter justo de las reglas escolares, significados diversos sobre el modo de entender el respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos.

Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades, modos de vivir el tiempo, diferentes, que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria. Este desacople tiene, al menos, efectos sobre dos aspectos. Por un lado, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media y, en consecuencia, genera sentidos divergentes acerca de lo que debería pasar en la institución escolar; sentidos que se plasman en tensiones inter e intrageneracionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de ciertos conocimientos y prácticas moralizadoras implicarán una garantía de mejoramiento personal, se reducen las expectativas en cuanto al porvenir.

CONVIVENCIA, CIUDADANÍA Y FORMACIÓN POLÍTICA[4]

En las últimas décadas del siglo XX, en un proceso de búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones de las escuelas –y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos–, se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco se impulsó que cada escuela elaborara sus propios Acuerdos de Convivencia y que conformaran, también, Consejos de Convivencia.

Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos (Southwell, Fridman, Litichever *et al*., 2015). Los modos de tramitación de la convivencia en la escuela secundaria adquieren particularidades en cada institución, pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel (Dussel, 2011). Por ello, este nuevo escenario escolar, descripto a nivel general, toma diversas dimensiones en las escuelas analizadas, en función de las características institucionales específicas.

Cuadro 1. Participación de estudiantes en la redacción del Acuerdo de Convivencia, en porcentajes.*

	Escuela técnica PBA	Colegio secundario PBA	Escuela media GBA	Colegio secundario GBA	TOTAL
Sí	10	37,5	28	0	20,2
No	90	54,2	72	100	77,4
Ns-Nc	0	8,3	0	0	2,4
Total	100	100	100	100	100

* Denominamos aquí «colegios» a las instituciones de más de cuatro décadas de creación y «escuelas» a las de más reciente creación, en el último tramo del siglo XX o comienzos del XXI. La denominación PBA remite a localidades del interior de la Provincia de Buenos Aires, mientras que la sigla GBA refiere más específicamente al Gran Buenos Aires.

Fuente: Elaboración propia.

Ante este tipo de situaciones, parecería existir cierta desconfianza, por parte de los adultos, respecto a la capacidad de los estudiantes de participar en el proceso de confección del Acuerdo. En ocasiones, la forma de promoverlo, desde la insti-

4. Retomo aquí el informe final del proyecto 0097, ya mencionado, en el que hemos trabajado Myriam Southwell (dirección), Pedro Núñez, Lucía Litichever, Jaime Piracón Fajardo, Luisa Vecino, Bárbara Guevara y Denise Fridman.

tución, es la de imponerlo como una tarea escolar más, desaprovechando, de este modo, la oportunidad de generar espacios compartidos de reflexión acerca de las reglas que deberían organizar el espacio escolar. Sin embargo, el modo como está planteada la construcción normativa en la reglamentación vigente supone que los acuerdos de convivencia se presentan como pactos racionales entre individuos libres y autónomos que eligen cómo conforman el orden escolar.

Existe una combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, la centralización de la confección de los acuerdos por parte de los adultos, pero también de los intentos por generar espacios intergeneracionales de discusión. Esto expresa la tensión existente entre los intentos de cambio y la continuidad de prácticas propias de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995). El relato de una de las docentes, cuya escuela formó parte de la investigación, transmite ambigüedad entre la confianza en la autonomía de los estudiantes y la persistencia de la regulación en las formas de vestir, incluso como expresión de las dificultades de docentes de mayor antigüedad en la institución:

> En cuanto a los chicos, por ejemplo, una de las cosas que los ordena –y que es un aspecto que todavía se sanciona– es el tema del régimen de asistencias. Y, realmente, sanciones respecto a la conducta no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, lo que me parece bien; apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los Consejos de Aula y los Consejos de Profesores, que me parece que como idea son buenos. Tenemos un Acuerdo de Convivencia un poco desactualizado, al que yo le hice un par de actualizaciones y se lo entregué a la directora. [...] Hay una cosa muy graciosa acá y es que, cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las profesoras de antaño piden que vengan a buscar a un alumno porque tiene por ahí una remera. Entonces, yo cómo llamo a una casa a decir que vengan a buscar a la chica porque tiene una remera, ¿con qué argumento enfrento eso? (Docente mujer, escuela secundaria GBA).

En cuanto a las sanciones, según las entrevistas a los estudiantes, los mecanismos de aplicación como consecuencia de una falta no están tan claros y se vislumbra cierto estilo de *laissez faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien los estudiantes hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, ese aspecto parecería sancionarse, según pudimos advertir, con un llamado de atención más que con una sanción escrita. De los 120 alumnos encuestados, el 69,2% declaró no haber sido sancionado en la escuela a la que asiste actualmente. Del 30% que fue sancionado, «ratearse y pelearse con algún compañero» constituyen las dos faltas más cometidas (19,4% cada una). Y las formas más habituales de sanción son la firma de actas, las amonestaciones y los apercibimientos escritos. Muchas normas parecerían negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar, pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva.

La investigación de Pablo Di Leo sobre las formas de subjetivación de los y las jóvenes en relación con las instituciones educativas –que abarcó dos escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires– planteó que los agentes escolares identificados por los estudiantes como «dignos de confianza» son aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha y al vínculo intersubjetivo, y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, en las que «ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua» y por ello se forma una confianza (Di Leo, 2010: 189). Asimismo, destaca a la confianza como una inversión riesgosa; la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, dice Laurence Cornu, una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo, un compromiso mutuo en el que están involucradas ambas partes en una secuencia fija: primero el confiador y, luego, el depositario. También el autor destaca que las relaciones de confianza se presentan en los relatos de las y los jóvenes como procesos en constante negociación, donde hay frecuentes impugnaciones por situaciones de injusticia tensionadas debido a la búsqueda de reconocimiento como sujetos plenos, en lugar de las formas prepolíticas de ejercicio de poder (Di Leo, 2010).

En este punto cabe preguntarse por dos grandes grupos de cuestiones. Por un lado, por la extendida presencia de malestares e inconformismo entre los jóvenes y los adultos de la institución. De allí que, en ocasiones, los estudiantes expresan que no se aplican sanciones que merecen, o se convalidan situaciones de discriminación, aun cuando en algunas escuelas se aceptan grupalidades juveniles emergentes. Junto con ello, hay demandas de profesores que se quejan de cómo son sus estudiantes, mientras estos demandan mayor presencia de sus docentes y que los traten con respeto.

Tanto lo que se regula como quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de aquello que es posible en el espacio escolar. La información recabada da cuenta de la actualización de regulaciones clásicas, vinculadas con otras nuevas:

1) La regulación de aspectos tradicionales como la puntualidad.

2) Las neo-transgresiones: por ejemplo la falsificación de la identidad, la corrupción, el plagio.

3) La relación entre nuevas tecnologías y regulaciones disciplinarias. En este aspecto es preciso indagar cómo las relaciones entre estudiantes y docentes pasan también a estar mediadas por nuevas modalidades. ¿Cómo se regula su presencia?, ¿qué usos y funciones se imaginan?, ¿cómo alteran las interacciones entre los jóvenes, y entre estos y los docentes? De acuerdo con Jenkins (2009), el temor de los adultos radica en que lo que hacen los jóvenes con las tecnologías genera gran influencia en la cultura popular. Ese terreno es uno de los principales *campos de batalla* de los que se valen las y los adolescentes, y donde actúan su autonomía respecto de las generaciones adultas. Mientras muchos adultos piensan a Internet y las redes sociales como socialmente aislantes, para muchos jóvenes es una red de apoyo alternativa, que los ayuda a encontrar a alguien que los considera aptos.

COTIDIANAS, ENTRE JUSTICIA Y RECONOCIMIENTO

Detenernos a analizar las percepciones de las y los estudiantes –qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos para resolver determinada situación y cuáles para una diferente– nos brinda claves interpretativas para indagar en la socialización política juvenil (Núñez, 2013). Las y los estudiantes dan cuenta de un proceso organizativo que –sin ser de la misma manera en todas las instituciones– integra sus experiencias y va estableciendo acuerdos acerca del comportamiento de unos y otros. Los testimonios –como el que presentamos a continuación– recabados en la investigación, muestran una experiencia que está mucho más avanzada en términos de convivencia de lo que lo estaban las primeras experiencias de Consejos y Acuerdos de Convivencia en sus primeras aplicaciones en las que, tal como lo ha relevado nuestra propia investigación, se trataba (y en ocasiones, aún se trata) de una serie de conductas esperables por parte de los y las estudiantes y un listado de sanciones que solo se aplicaban a ell@s. Es decir que la idea de convivencia se reducía a lo que era esperable o no por parte de los y las estudiantes, lo que terminaba debilitando profundamente lo novedoso de la noción de convivencia y emparentándolo notoriamente con la vieja noción de los reglamentos de disciplina.

> R: Y hacen unas pautas de convivencia entre alumnos y profesor, y la idea es que cada uno vaya tirando ideas. [...] Y la idea es que lo firmemos entre todos y en el transcurso del año eso se cumpla.
> *P: ¿Y se cumple? ¿Los chicos lo pactan...?*
> R: Se cumple. Pero a veces pasa que no se cumple. La idea también es que nosotros le demos pautas al profesor, porque nosotros también tenemos el mismo derecho. Si vos nos pedís que no juguemos con el celular en clase, vos no atiendas un llamado a la media hora de clase. Ahí estás rompiendo la regla, cuando vos nos dijiste esa pauta que no la hagamos. Yo siempre digo, para mí, [...] tiene que ser igual para los dos, que porque sea mayor que nosotros o sea un profesor no tiene más derecho que nosotros. Eso siempre pasa, te dicen «vos [...] callate porque yo soy el profesor acá», le digo «no». O sea, me puede decir «tranquilizate», pero no me puede callar, «porque yo tengo el mismo derecho que vos y porque vos seas más grande o seas profesor no te hace que me vas a pasar por arriba». Todos tenemos el mismo derecho (Alumno 5º año).

Como expresa el testimonio, las dificultades en contar con una paridad en la participación, el tenerlos en cuenta o no al momento de elaborar un Acuerdo de Convivencia, referenciados por la norma e incluso los límites entre la autoridad y la discrecionalidad en el trato, pueden generar situaciones que son vividas como injustas por parte de los/las alumno/as. Ejercitarse en la discusión, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las prácticas más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos

roles. Contrariamente, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desigualadores del poder y de las ventajas para quien lo detente.

De acuerdo con Dubet (2006), el análisis de las injusticias sociales supone que estas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que una situación específica y una determinada conducta son entendidas como injustas. La persona aprende progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada y estas expectativas se transforman en normas. Como afirma Núñez (2013), en la escuela conviven actores con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, etnia, componente etario– como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente más nimios, pero que, en tanto «marcadores sociales», son útiles para establecer distinciones que funcionan como categorías morales en el interior de una misma comunidad educativa. Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio, por ser considerado en determinada situación, son restringidas, ya que solo están disponibles aquellas que se entienden legítimas en la cultura política local (Núñez, 2013). El autor plantea, incluso, dar un paso más para proponer la hipótesis de que, en cada institución, los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas a nivel institucional.

En un trabajo publicado hace algunos años, Silvia Elizalde (2012) plantea, con respecto al análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aún mucho camino por recorrer para estudiar las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que estas despliegan en el espacio escolar. Posiblemente el lenguaje de los derechos, quizás en parte por la discusión y apropiación de contenidos entre docentes y estudiantes en las materias específicas, así como a través de las charlas que tienen lugar en distintos momentos de la vida escolar, en las que se incorporan temas de la coyuntura política, o por el mayor conocimiento de la leyes –aspecto sobre el cual es preciso continuar indagando–, circule de manera más amplia en la institución escolar y esto implique la oportunidad para el surgimiento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los y las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario, cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogeneidad de formas de ser joven que se tornan visibles –o no– en la escuela secundaria (Southwell, Fridman, Litichever *et al.*, 2015).

NOTAS PARA CONCLUIR SOBRE LA ALFABETIZACIÓN CIUDADANA

Tenemos la convicción de que la formación ciudadana es parte vital de la calidad educativa; no hay calidad sin formación ciudadana. Esa afirmación de necesidad de formación ciudadana para la educación democrática se ha ido afianzando –no sin disputas ni altibajos– y se fue expresando en la incorporación más explícita al currículum, así como en normativas y acciones impulsadas en el sentido de acompañar la experiencia en la convivencia democrática. Allí se ha venido propiciando un aprendizaje que está en proceso, y en el que existe una tensión –no resuelta y con altibajos en las distintas instituciones–, referido a dejar de lado la vieja noción de enseñar como prescribir ciertos preceptos, y tender en mayor medida hacia la modificación de maneras de mirar, de significar, de comprender y desplegar ejercicios de reciprocidad, acentuando la importancia de cuestionar el propio sentido común (Grimson, 2015).

Asimismo, se exploran nuevos modos de regulación como *neotransgresiones* que incluyen faltas antes poco habituales o poco explicitadas en la escuela: la falsificación de la identidad, la corrupción, el plagio. Lejos de un esquema dicotómico «nada ha cambiado» o «ya nada es como antes», se analizan en esos estudios maneras diferentes de regulación y, a la vez, cómo la búsqueda de transformación no llega a resolverse o plasmarse. Se ha hecho también evidente que, entre los años 2005 y 2015, ha existido una búsqueda para que se promueva en la escuela el reconocimiento de derechos, su respeto, y también una construcción ciudadana que posea códigos vinculados con las nuevas tecnologías y saberes de la cultura global (Dussel, 2015).

En relación con la idea de la justicia, cuando los y las adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. La protesta de los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad, sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Resulta sugerente el análisis de la investigadora francesa Valerie Caillet (2002) respecto del sentimiento de justicia en la escuela media. Para la autora, es preciso tomar conciencia de que el sentido de la justicia se forma en múltiples planos –individual y colectivo, superpuestos–, en los que no se discuten únicamente reglas generales o individuales, aun cuando se enuncien de esas maneras. De acuerdo con sus hallazgos, durante su tiempo en la escuela, los jóvenes pensaban a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificultaba la conexión entre lo particular y lo colectivo.

Las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos, y mediante estas acciones, clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumno/a, pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento, ya que establecen los criterios de pertenencia social (Fraser, 1997). ¿Cuáles son las situaciones escolares caracterizadas como injustas y en qué espacios ocurren? ¿Cómo conciben las personas jóvenes a las normas escolares, su validez y legitimidad?

¿Cuáles son las diferencias de clase, género, generacionales o geográficas que es posible observar en la definición acerca de la idea de la justicia en la escuela? ¿En qué medida son utilizados los mismos criterios para definir situaciones sociales generales y aquellas propias del ámbito escolar? Estas preguntas permiten comprender las comunidades políticas de referencia para las que valen las reglas. Concebir y apostar por la inclusión para todxs, en instituciones más democráticas y que desarrollen propuestas formativas de ciudadanía plena, implica construir pedagogías que plasmen esa apuesta en el día a día escolar. Se tratará de que frente a los dilemas –esa vivencia doméstica de lo político–, la pedagogía nos permita otras opciones que no sean volver a optar por formas prepolíticas (moralizadoras y prescriptivas, por ejemplo) sino producir decisiones que potencien los vínculos intergeneracionales que posicionen a los y las estudiantes en relaciones que los reconozcan como aptos para construir el terreno de lo común.

Los modos como se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a *ellos*, generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Estas líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa hacia distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no solo en el plano de los grandes propósitos, sino también en la interacción constante con medios y lenguajes. Desarrollar una escuela más inclusiva implica un autoexamen para volver a pensar qué esperamos de nuestros alumnos y, sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades, y provistos de saberes vivenciales sobre la participación y la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

Caillet, Valerie

2002 «Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle», *Les cahiers de l'Ecole*, nº 2, París, pp. 65-85.

Di Leo, Pablo

2010 «Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por reconocimiento y la confianza instituyente», en *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, vol. 56, nº 3, septiembre, Buenos Aires, pp. 183-191.

Dubet, François

2006 *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Duru-Bellat, Marie y Meuret Denis (dirs.)

2008 *Les sentiments de justice à et sur l'ecole*, Bruselas, De Boeck Supérieur.

Dussel, Inés

2011 «La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas», en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires, Manantial, pp. 39-52.

2015 «Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo», en Tedesco, Juan C. (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 279-317.

Elizalde, Silvia

2012 «La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad», en Kriger, Miriam (comp.), *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, Buenos Aires, Caicyt-Conicet, pp. 49-69.

Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre

1997 *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.

Fraser, Nancy

1997 *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.

Grimson, Alejandro

2015 «La formación ciudadana en sociedades desiguales y fragmentadas», en Tedesco, Juan C. (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 95-118.

Jacobsen, Nils y Aljovín de Losada, Cristóbal

2005 «How Interests and Values Seldom Come Alone, or: The Utility of a Pragmatic Perspective on Political Culture», en íd. (eds.), *Political Cultures in the Andes 1750-1950*, Durham-Londres, Duke University Press, pp. 58-68.

Jenkins, Henry

2009 *Fans, blogueros y videojuegos*, Barcelona, Paidós.

Núñez, Pedro

2013 *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires, La Crujía.

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario-Ediciones del Aula Taller.

Ollier, María Matilde

2005 *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*, Buenos Aires, Eduntref.

Reguillo, Rossana

2013 «Jóvenes en la encrucijada contemporánea. En busca de un relato de futuro», en *Debate Feminista*, año 24, vol. 48, México, pp. 137-151.

Southwell, Myriam; Fridman, Denise; Litichever, Lucía *et al.*

2015 «Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía», en íd. *et al.*, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 311-339.

Tyack, David y Cuban, Larry

1995 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas,* México, Fondo de Cultura Económica.

La convocatoria a organizaciones sociales en la producción de las políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos

Florencia Finnegan

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es un campo muy diverso, habitado por tradiciones, sujetos, discursos, instituciones, políticas, prácticas y problemas pedagógicos específicos. En consonancia con cada contexto sociohistórico, la EDJA produjo una multiplicidad de propuestas educativas, impulsadas dentro y fuera del sistema escolar, gestionadas por el Estado –principalmente desde las carteras educativas pero también desde otros sectores de gobierno– y por actores referenciados en organizaciones y movimientos no gubernamentales, sociales, populares, e inclusive, y crecientemente en el caso del nivel secundario, por el sector privado (Di Pierro, 2008).

Específicamente, en las últimas décadas, el involucramiento de organizaciones sociales populares en la gestión de propuestas educativas destinadas a jóvenes y adultos fue adquiriendo en América Latina dinámicas y significados político-pedagógicos renovados. Estos procesos se articulan con las luchas populares por la democratización del acceso al derecho a la educación, combinadas con la extensión de la obligatoriedad escolar jurídicamente consagrada y con los fenómenos de inadecuación creciente del formato dominante de las ofertas del sistema educativo. Mayormente, estas luchas se inscriben en el campo de la Educación Popular, vinculado con el de la EDJA aunque sin confundirse con ella, dando cuenta de experiencias muy potentes respecto de la participación de estos colectivos en procesos formativos con jóvenes y adultos. Sin embargo, Educación Popular y EDJA se inscriben en tradiciones muy distintas: la primera, como dimensión pedagógica de los procesos de organización popular, contempla prácticas educativas intencionalmente emancipatorias centradas en el fortalecimiento de los sectores populares como sujeto político. Pero la creciente institucionalización de la Educación Popular, incluso como marco de referencia de las políticas educativas, «si bien ha enriquecido la teoría y la práctica de la EPJA [Educación de Personas Jóvenes], le ha restado fuerza a la dimensión política que busca transformar las condiciones de exclusión social» (Di Pierro, 2008).

Ahora bien, enfocado el análisis específicamente en las políticas y programas de EDJA impulsados por los ministerios de educación, es posible afirmar que, desde larga data y en sus versiones escolar y programática, estas iniciativas

apelan a diversos dispositivos que contemplan, según el caso, algún tipo de involucramiento de *la comunidad*, *el territorio*, *las organizaciones*, *los movimientos*, *los adultos y sus instituciones de referencia*, *las entidades convenientes* que los agrupan.

Pero, si la consideración de organizaciones sociales, y de otras agencias estatales, como contrapartes es ya un clásico –una fórmula instalada a nivel discursivo en la EDJA–, cada política pública construye significados particulares sobre los propósitos de esta convocatoria y sobre el tipo de protagonismo pautado, que no necesariamente democratizan la realización del derecho a la educación por el mero hecho de incluir actores comunitarios. Abordarlos desde esta óptica exige analizar las tradiciones sedimentadas y el contexto sociohistórico singular de producción de cada política estatal, los actores involucrados, sus intereses, recursos de poder y referencias político-pedagógicas, y las racionalidades que se ponen en juego en la arena en la cual se disputa, en diversos niveles y ámbitos institucionales, su implementación.

Con este marco, el presente artículo se propone aportar a las discusiones que hacen foco en las articulaciones entre derecho a la educación y Pedagogía, considerando la relevancia que cobra la EDJA y, particularmente, diversas experiencias que comprometen la participación de la sociedad civil en la garantía de este derecho, sin por ello cuestionar la principalidad estatal en este plano. La ampliación de la esfera pública que significan estas configuraciones multiactorales y los procesos educativos que producen dentro y fuera del sistema escolar, que aportan rupturas y continuidades de las formas hegemónicas de educar, sin duda interpelan al pensamiento pedagógico.

La historia de las políticas públicas de EDJA en la Argentina registra un interesante recorrido que da cuenta de los múltiples alcances y significados que adoptó la apelación gubernamental a la participación de organizaciones sociales en el campo de las iniciativas escolares y programáticas de la Modalidad. Vale, entonces, detenerse en algunos hitos de ese devenir: la creación de las primeras ofertas de escuelas primarias vespertinas, nocturnas y dominicales para adultos en los orígenes del sistema educativo y la posterior institucionalización de la modalidad de inspiración desarrollista que dio lugar a los centros educativos de nivel secundario. Interesa poner el foco en el tratamiento de esta problemática en relación con las especificidades de la oferta escolar de EDJA generada desde la órbita del gobierno educativo, desplazándolo del de las propuestas educativas producidas desde las organizaciones y movimientos populares inscriptas, como ya fue señalado, en tradiciones y lógicas principalmente vinculadas con el marco político-pedagógico de la Educación Popular.

En adelante, entonces, se aportan claves para pensar la convocatoria a la participación de organizaciones sociales planteada desde los diseños de las políticas de EDJA, relevante por sus implicancias para la realización del derecho a la educación, atendiendo a sus contextos sociohistóricos de producción, propósitos, dispositivos, significados, disputas y resignificaciones de los diversos actores involucrados.

CLAVES CONCEPTUALES Y SOCIOHISTÓRICAS

Sin duda, una dimensión relevante para pensar la convocatoria a la participación de la sociedad civil en el campo educativo remite a la posición que se adopte respecto de la principalidad del Estado como «garante del derecho a la educación, es decir, como obligado a asegurar el mínimo de escolaridad obligatoria a través de servicios educativos que garanticen una oferta educativa gratuita de igual calidad para el conjunto de la población» (Paviglianiti, 1991). Este principio constituyó históricamente una perspectiva en la cual se han enrolado las luchas por la defensa de la educación pública y los derechos educativos de los sectores populares, y tensiona de diversos modos las discusiones sobre la participación ciudadana en este campo.

Asimismo, el carácter subalterno que adquirió la Educación de Jóvenes y Adultos en la Región, concebida como una «educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares» (Brusilovsky y Cabrera, 2005), se entiende en el marco del «esquema dual» (Messina, 2013) atribuido a la EDJA en las cumbres internacionales: para «el Sur», alfabetización y educación básica «dentro de un estrecho planteamiento escolástico, compensatorio y reparador», y para «el Norte», el eje puesto en «la inversión en recursos humanos para asegurar la creciente competitividad de la economía europea» (Ireland, 2014: 63) sobre una concepción más abarcativa de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Sobre este telón de fondo, la expansión educativa de las últimas décadas en América Latina tuvo lugar en el marco de procesos de desmaterialización de derechos sociales que produjeron drásticas reconfiguraciones del mundo popular (Svampa, 2005). En el ámbito educativo, estas mutaciones aportaron fenómenos específicos que las políticas, según el caso, profundizaron o intentaron revertir, produciendo variados y complejos mecanismos de segregación educativa que resultan en una «expansión condicionada», en una «universalización sin derechos» (Gentili, 2011), que conlleva el tránsito por circuitos educativos diferenciados en cuanto a las oportunidades que ofrecen, asociados a diversos procesos de segregación social.

Es en estas condiciones complejas, que el fortalecimiento y expansión de la EDJA es retomada en la Región, asociada a la extensión de la obligatoriedad escolar, como una estrategia para hacer frente a la obligación estatal de garantizar la realización del derecho a la educación. En nuestro país, las políticas de EDJA se incorporan a estas finalidades con base en el nuevo estatuto de «Modalidad educativa» que le otorga la Ley de Educación Nacional Nº 26206/2006 (LEN). Pero hay que destacar que esta renovada vigencia se sustenta principalmente en la relativa *flexibilidad* que admiten los dispositivos de la modalidad, ya sea formalizados o mediante arreglos institucionales generados por los propios establecimientos educativos, convirtiéndose en una alternativa accesible, desde varias aristas, para expandir la oferta educativa.

En lo que nos ocupa, la LEN establece a la *intersectorialidad* en la EDJA como un principio orientado a la coordinación de iniciativas entre agencias gubernamentales y «con el mundo de la producción y el trabajo», a través de mecanismos

consensuados en el Consejo Federal de Educación (Artículo 47). Fija, además, como uno de los criterios y objetivos de la organización curricular e institucional de la modalidad «la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes» (Artículo 48 j.). Así, resulta un campo más permeable al involucramiento de organizaciones de la sociedad civil por ser subsidiaria de una tradición que se propone dar relevancia a la consideración de los intereses de los participantes y de sus comunidades de referencia. Pero también, y aquí un alerta, por constituir la EDJA un espacio en el cual cierta precariedad ya crónica tiende a ser compensada a través de un mayor involucramiento de los sujetos y organizaciones vinculadas a las propuestas educativas. De esta forma, lo que la política pública designa como «participación», según sean las condiciones que el Estado garantiza o desatiende, podría ser leído en términos de una «comunitarización», es decir un procedimiento por el cual las políticas sociales de inspiración neoliberal depositaron la responsabilidad de la provisión del bienestar en los grupos primarios, la familia o la comunidad, de modo que «la forma institucional más perfecta de la comunitarización es la terciarización de las intervenciones sociales, sea por delegación a la familia o a organizaciones de la sociedad civil, o a ONG o a instituciones varias sin fines de lucro» (Danani, 2008: 45).

Desde esta perspectiva, el estudio de la participación de organizaciones sociales en las políticas educativas no puede soslayar los fenómenos de *precariedad institucional* que profundizan la desigualdad cada vez que el Estado no provee los recursos de todo tipo requeridos para abordar la complejidad y magnitud de las propuestas educativas planteadas. O, en todo caso, descansa en un aporte de estos colectivos que depende en gran medida de la densidad institucional y pedagógica de que dispongan y de su compromiso con la dimensión pública de la educación por encima de los particularismos.

Es que la educación pública, sus políticas e instituciones se plantean desde los inicios del sistema educativo, en el marco de complejos procesos de regulación social, como *arenas* contradictorias en las que se libran luchas populares por la ampliación e institucionalización de derechos educativos, por la definición y el control de las agencias destinadas a atenderlos (O'Donnell, 2004). Se asume, entonces, que lo que las políticas públicas denominan «participación» no implica necesariamente la cesión de poder a los sujetos convocados para la definición de los aspectos estratégicos de los programas educativos, considerados en ocasiones como meros ejecutores a nivel local.

Es decir, en el campo de la EDJA, el hecho de que la consideración de colectivos sociales como contrapartes de la acción estatal sea ya un clásico en los discursos de política pública, nada dice sobre los sentidos particulares que se construyen sobre los sujetos, y en especial sobre los propósitos de esta convocatoria. A grandes trazos, con todos los matices que cabrían, podrían ser leídos en clave de un «proyecto de control moral y político sobre los trabajadores [...] o un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de su articulación con un proyecto político popular» (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 208). Pensar esta participación supone interrogarse acerca de los significados y fina-

lidades políticas y pedagógicas que le atribuyen los diversos ámbitos nacional, provincial, municipal y distrital, y su coherencia con las condiciones que generan (o no) para atender los requerimientos que supone la efectivización de las tareas que se delegan a las organizaciones contrapartes.

EL LUGAR DE LA SOCIEDAD CIVIL EN LA PRIMERA OFERTA ESCOLAR DE EDJA

La participación de la sociedad civil en la oferta escolar de EDJA se registra en nuestro país ya desde los orígenes del sistema educativo, concebida la instrucción pública en el proyecto liberal oligárquico como un resorte civilizatorio en términos de la constitución de una identidad nacional homogénea como base para el progreso económico y político. En la óptica sarmientina, la centralidad del Estado educador se combina con la apertura a la participación de la sociedad civil en el gobierno del sistema escolar, a imagen de la experiencia norteamericana (Pineau, s/f: 5), plasmada en los Consejos Escolares de Distrito creados por la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875. Sin embargo, cuando en 1884 la Ley Nº 1420 fija los alcances de las responsabilidades privativas del Estado sobre la educación común, estableciendo los principios y dispositivos en el marco de los cuales «el propio esfuerzo popular o la iniciativa privada debían complementar y reforzar la tarea oficial de difusión de la instrucción» (Carli, 1991: 17), se opera un movimiento por el cual la figura de las «sociedades cooperativas de educación» (Artículo 10 Inciso 4º), a la vez que legitima la participación social en el sistema escolar, la aleja del lugar del gobierno, a diferencia de la norma provincial, para segmentarla en múltiples ámbitos confinados a la periferia de los establecimientos educativos.

En el marco de los procesos de lucha social y política de la época, se registra hacia 1890 la emergencia de un dinámico movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE). De manera diversa, estas reclaman la participación social en el campo educativo, impulsadas tanto por organizaciones de la sociedad civil (inmigrantes, socialistas y anarquistas, vecinos y entidades barriales) como por el propio Consejo Nacional de Educación o las conducciones escolares (Puiggrós, 2003), con un creciente peso del control estatal en el curso del período de gobierno radical que se instala en 1916 y, sobre todo, drásticamente declinantes a partir del golpe cívico-militar de 1930 (Carli, 1991). La participación de la sociedad civil a través de SPE, muchas de ellas destinadas a jóvenes y adultos, obreros y migrantes, transcurre en relación con sujetos y problemáticas no contempladas por la instrucción pública, o en apoyo a ella, oscilando entre posturas políticas más radicalizadas desde la idea de «una relación optimista entre ciencia y conciencia política proletaria» presente principalmente en las iniciativas de las agrupaciones anarquistas y socialistas (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 215), hasta otras propuestas de apoyo al sistema estatal en un sentido de complementación, de corte filantrópico o asistencial (Pineau, s/f).

En estos contextos, atribuida al Consejo Escolar de Distrito la responsabilidad de «establecer en las escuelas o afuera de ellas cursos nocturnos o dominicales para adultos» (Artículo 42 Inciso 3º), la creación de algunas de las primeras escuelas primarias nocturnas para adultos surgidas de la Ley Nº 1420 responde a la iniciativa de grupos de vecinos y de docentes de escuelas de niños (Rodríguez, 1991: 184). En efecto, la EDJA es atravesada en las primeras décadas del siglo XX por las disputas que tienen lugar entre 1885 y 1915 en el interior del sistema educativo entre las tendencias *normalizadora* y *democrático-radicalizada* –esta última que aboga por una mayor participación social en la educación pública (Puiggrós, 2003)–. José Berrutti y Raúl Díaz constituyen figuras emblemáticas de esta tendencia, con actuación en la Modalidad, a partir de considerar que «la escuela, sin el apoyo popular, realiza una obra incompleta» (Berrutti, 1936, en Rodríguez, 1991: 187). Iniciativas como la fundación de SPE en apoyo o para la creación de escuelas nocturnas para adultos, a partir del año 1900, o el modelo de las escuelas de puertas abiertas constituyen dispositivos asociados a discursos que desde el propio Estado alientan la participación social en las ofertas escolares de EDJA. Son resistidas por las posturas que presionan por un creciente control de estas experiencias por parte de los estamentos de inspección del Consejo Nacional de Educación, finalmente hegemónicas al término del período. Se trata, sin duda, de procesos que pueden ser leídos como experiencias de democratización del derecho a la educación y, contradictoriamente, como formas de compensar la deficitaria acción estatal a través de la intervención de la sociedad civil, sin por ello declinar el control burocrático sobre ellas.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL PARA EL DESARROLLO EN LA EDJA

Otro hito significativo en la convocatoria gubernamental a organizaciones sociales como contrapartes de propuestas de EDJA se registra en la Región hacia fines de la década de 1960, en una etapa de fuerte institucionalización de la Modalidad en el interior de los sistemas educativos, en un intento por producir un formato de atención educativa específico para la educación de jóvenes y adultos que superara las inadecuaciones de las ofertas escolares *nocturnas* y resultara funcional a los procesos de modernización política y económica. En una etapa de reconstitución del capitalismo central en el marco bipolar de la posguerra y la Revolución Cubana, la EDJA es presentada por parte de los organismos multilaterales e internacionales como una estrategia prioritaria para promover el desarrollo capitalista: operará a la vez como *contención* de la amenaza comunista y como una herramienta de integración social en clave humanista en la concepción europea de «Educación Permanente» (Barquera, 1985).

Desde las diversas perspectivas del *desarrollo del subdesarrollo*, la Modalidad aportará a la modernización de las *sociedades tradicionales* del Sur operando sobre la inadecuada formación de *capital humano* y el predominio de *mentalidades* tradicionales. Combinada la educación escolar y no escolar con

el *desarrollo de la comunidad* como estrategia de intervención desde el trabajo social, cuyo paradigma es la campaña de la Alianza para el Progreso (1961-1970), ambas aportarán a la superación del *déficit cultural* y a la ampliación de los *códigos restringidos* atribuidos a los sectores populares de los países periféricos, requeridos para el despegue hacia el desarrollo.

En línea con estas orientaciones teóricas y preocupaciones políticas y geopolíticas, la EDJA se expande y se institucionaliza en la Argentina con la creación en 1968 de la Dirección Nacional de Educación del Adulto, la Dinea, por iniciativa del gobierno de facto. De esta forma, se asume el concepto de «educación funcional»: concebida como «un elemento esencial del desarrollo general, [la EDJA] debe estar estrechamente vinculada a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de mano de obra» (Unesco, 1965). En sintonía con los lineamientos del Plan Multinacional de Educación del Adulto aprobado por la OEA en 1970 (Cemul, 1971), se piensa a las escuelas de adultos como sedes operativas y administrativas de *complejos educativos funcionales* asociados a organizaciones del entorno: uniones vecinales, fábricas, empresas, asociaciones de fomento, sindicatos y clubes. La Dinea formuló una distinción entre la «institución escuela» y la «función escuela» que debían desempeñar los centros educativos localizados «en los lugares donde se cumple la vida cotidiana del adulto» (Cemul, 1971: 10), de modo que fueron creados diversos tipos de centros educativos por fuera de las escuelas: «Comunitarios» (1968), «Móviles de Promoción Profesional Popular» (1970), «Educativos para Aborígenes» (1971) y «Centros Educativos de Nivel Secundario»-CENS (1970).

Si bien el criterio de *intersectorialidad* constituyó una máxima para coordinar las actividades de diversas esferas estatales de modo de potenciar la pertinencia y efectividad de las iniciativas de EDJA, es en el dispositivo de los CENS donde se pone de manifiesto, como uno de los rasgos más innovadores, la apelación a participar en la definición e implementación de aspectos sustantivos de la propuesta a organizaciones de referencia de los adultos, en su condición de *hombre que trabaja* y que establece relaciones con un *contexto socioeconómico y cultural*. Este rasgo se articulaba con innovaciones curriculares significativas, que comportaban una ruptura con el modelo escolar clásico y un reconocimiento de la especificidad pedagógica de la Modalidad. Las «entidades conveniantes», organizaciones de la sociedad civil, principalmente sindicales, y también empresas públicas y privadas, solicitaban la apertura de un CENS en sus instalaciones, justificándola en los requerimientos de formación en alguna especialidad profesional relevante para el entorno. Sin embargo, su involucramiento contemplaba no solo la provisión de infraestructura, equipamiento y materiales didácticos (esquema frecuente cuando se apela al involucramiento de las organizaciones sociales en este tipo de experiencias), sino que avanzaba en la proposición de los contenidos a ser abordados en el área profesionalizante de la caja curricular, habilitando de ese modo a las *entidades*, hasta cierto punto, como interlocutoras autorizadas en el plano pedagógico.

CONSIDERACIONES FINALES

Tal como se señaló al inicio, el presente artículo se propuso ensayar una reflexión respecto de la problemática de la participación de organizaciones sociales alentada por el propio Estado en políticas y programas de EDJA, no específicamente referenciados en el marco político pedagógico de la Educación Popular latinoamericana. Como tal, partió de una preocupación por la efectivización del derecho a la educación y por las implicancias pedagógicas de los dispositivos que se generan en estos procesos de participación.

Un aspecto significativo para señalar es que, en los casos abordados, disímiles por sus contextos sociohistóricos, dominaron desde el actor estatal concepciones civilizatorias o economicistas de las finalidades de la Modalidad, que colocaron a las convocatorias estatales a la participación en el plano de las preocupaciones respecto del *Progreso* o el *Desarrollo* y de la función que le cabía a la educación de los adultos de sectores populares en esos procesos. No sin disputas ni contradicciones, y apoyados en una doctrina de principalidad del Estado en el campo de la educación pública, aunque desde una óptica compensatoria, contribuyeron a habilitar a otros ámbitos y actores (las Sociedades Populares de Educación, los vecinos, los ministerios y empresas públicas, las empresas privadas, los sindicatos, las organizaciones territoriales de variada índole) como contrapartes de la acción estatal en la generación de un tipo de oferta educativa hasta el momento inexistente.

La apertura a estos colectivos en las propuestas de EDJA tendió en estos casos a justificarse en aspectos que refieren principalmente a:

- Compensar problemas de cobertura de la oferta escolar y de disposición de espacios físicos accesibles para los estudiantes, en términos de la proximidad geográfica a sus lugares de trabajo o de residencia.
- Fortalecer la convocatoria a iniciar o sostener estudios para completar la escolaridad obligatoria, desde una concepción que asigna a las diversas filiaciones organizacionales que atraviesan la vida de los jóvenes y adultos (laborales, sindicales, políticas, religiosas, vinculadas con notas identitarias diversas) un potencial de interpelación y acompañamiento que la escuela difícilmente logra.
- Dar pertinencia a la Modalidad: aportar a la elaboración de una «pedagogía» específica para jóvenes y adultos, ante la evidencia de la inadecuación de la matriz dominante de las «escuelas nocturnas», sea en la definición de contenidos de los programas de estudio, sea incorporando reformulaciones del régimen académico, dispositivos y figuras institucionales novedosas.

Realizar un rastreo histórico más pormenorizado sobre estas cuestiones tiene sentido para analizar los procesos de participación de las organizaciones sociales en políticas y programas de EDJA en términos de sus continuidades y rupturas con este devenir. En efecto, en el pasado reciente de nuestra Región, la principalidad estatal en la garantía del derecho a la educación, reafirmada en los discursos de las políticas y normas jurídicas, se combina con una creciente

participación de estas organizaciones para la ampliación de la esfera estatal y la efectivización de este derecho, aunque con sentidos y efectos contradictorios. En este plano se ubican las propuestas educativas sedimentadas de los movimientos sociales que rechazan el «tratamiento compensatorio» de que son objeto los sectores subalternos y pugnan por «igualar las condiciones para educarse y definir el propio destino» (Gluz, 2013: 111) junto a las intervenciones de organizaciones territoriales de escasa autonomía y densidad institucional y ausencia de recursos de todo tipo para el desarrollo de experiencias educativas.

Apelar a la cogestión entre el Estado y organizaciones sociales y estatales de diverso cuño ineludiblemente conduce a asignarles desde el diseño de la política una serie de funciones y responsabilidades sustantivas para el desarrollo de los procesos formativos y para garantizar la terminalidad de la educación obligatoria, con el acceso pleno al conocimiento que supone la efectivización del derecho a la educación. Este involucramiento puede potenciar la convocatoria y, en muchos casos, favorecer una red de sostén de los estudiantes, de mediación con los profesores, de garantía de la continuidad de las propuestas, de provisión de recursos fundamentales para la tarea. Sin embargo, para no contribuir a reproducir circuitos segregados es relevante advertir las posibilidades diferenciales que estas organizaciones tienen de asumir las funciones que se les delega, sin tratarlas como un universo homogéneo. Es preciso delimitar, según el perfil de estos colectivos, las racionalidades y prácticas educativas y sociales que despliegan en la implementación de planes y programas de EDJA, los sentidos que construyen respecto de las funciones asignadas y asumidas, y las relaciones que establecen con los diversos ámbitos y niveles de gestión de estas iniciativas. Partiendo de reafirmar la principalidad del Estado en la garantía del derecho a la educación, se trata de asegurar la densidad institucional que requiere la gestión de experiencias educativas complejas, a la vez que lograr convocatorias abiertas y no restrictivas que ensanchen la dimensión pública del campo educativo y la sustraigan de intereses particularistas.

BIBLIOGRAFÍA

Barquera, Humberto

1985 «Las principales propuestas pedagógicas en América Latina», en Latapí, Pablo y Castillo, Alfonso (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro, Unesco-Crefal, pp. 13-39.

Brusilovsky, Silvia

2006 *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia

2005 «Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones», en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, año 12, nº 38, México D.F., coedición *Revista Argentina de Sociología*, pp. 277-311.

2012 *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea,* México D.F., Crefal.

Carli, Sandra

1991 «Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación argentina*, vol. II: *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, pp. 13-46.

Cemul (Centro Multinacional de Educación del Adulto)

1971 *La problemática de la Educación de Adultos en la Argentina*, Buenos Aires, OEA-MEyC/Dinea.

Danani, Claudia

2008 «América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad», en *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, nº 1, enero-abril, pp. 39-48.

Di Pierro, María Clara

2008 «Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe», en Caruso, Arlés; Di Pierro, María Clara; Ruiz, Mercedes *et al.*, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México D.F., Ceaal-Crefal, pp. 111-126.

Gentili, Pablo

2011 «Marchas y contramarchas», en íd. (comp.), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Clacso.

Gluz, Nora

2013 *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*, Buenos Aires, Clacso.

Ireland, Timothy

2014 «La agenda de la Confintea: una labor que continúa», en Ireland, Timothy y Spezia, Carlos (orgs.), *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de Confintea*, Brasilia, Unesco-Ministerio de Educación del Brasil.

Messina Raimondi, Graciela

2013 «La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización», en *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe. Consulta pro EPJA realizada por el Crefal*, Pátzcuaro, Crefal, pp. 27-78.

Michi, Norma

2012 «Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros», en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de jóvenes y adultos: políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Aique, pp. 131-180.

O'Donnell, Guillermo

2004 «Acerca del Estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión», texto preparatorio para: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *La democracia en América Latina*, Buenos Aires, Aguilar-Altea-Taurus-Alfaguara. Disponible en: <https://goo.gl/nsVdyg> [Consulta: 3 de noviembre de 2017].

O'Donnell, Guillermo y Oszlak, Oscar

1984 «Estado y políticas estatales en América Latina», en Kliksberg, Bernardo y Sulbrandt, José (comps.), *Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanos*, Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública.

Oszlak, Oscar

2009 «Implementación participativa de políticas públicas: Aportes a la construcción de un marco analítico», en Belmonte, Alejandro (ed.), *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y sociedad civil*, vol. II, Buenos Aires, Cippec-INAP.

Paviglianiti, Norma

1991 *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Pineau, Pablo

s/f «El concepto de 'Educación Popular': un rastreo histórico», disponible en: <https://goo.gl/APzcbm>, versión corregida por el autor del artículo publicado en *Revista de Educación*, nº 305, Madrid, 1994, pp. 257-279 [Consulta: 9 de octubre de 2017].

Puiggrós, Adriana

2003 *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Rodríguez, Lidia

1991 «La educación de adultos en la Argentina», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la educación argentina*, vol. II: *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo,* Buenos Aires, Galerna, pp. 177-224.

2009 «Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI Confintea», en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, nº 41, mayo-agosto, pp. 326-334.

Svampa, Maristella

2005 *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

Unesco

1965 *Documento final del Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*, Teherán, Irán.

Sobre los autores

ALEJANDRA BIRGIN es maestra y pedagoga. Trabaja como profesora en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), donde dirige desde 2018 la Maestría en Políticas Públicas en Educación. En ambas instituciones coordina equipos de investigación que indagan en las políticas de formación y trabajo docente en perspectiva comparada. Sobre esos temas ha publicado libros y artículos en Argentina y otros países. Fue subsecretaria de Educación de la Nación entre 2005 y 2007. Entre 2000 y 2003, dirigió la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires (CEPA). Integra el colectivo Conversaciones Necesarias y la Red Estrado.

FLORENCIA FINNEGAN es licenciada en Ciencias de la Educación, con estudios de posgrado en Ciencia Política. Se ha especializado en políticas educativas, educación de jóvenes y adultos y en educación popular. En la actualidad, coordina el equipo de investigación y la carrera de Especialización en Educación de Jóvenes y Adultos de la UNIPE, donde además supervisa otras actividades académicas vinculadas con este campo. También se desempeña como docente de educación superior e investigadora de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) del Ministerio de Educación de la Nación.

RAFAEL SANTIAGO GAGLIANO es profesor de Historia, investigador y docente de la UNIPE y de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue presidente del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ha escrito numerosos artículos y libros, entre los que se incluyen los estudios introductorios a *Escritos sobre educación. Selección de textos* (2011) de Manuel Belgrano y *Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos* (2017) de Ernesto Nelson, ambos publicados por UNIPE: Editorial Universitaria.

MARCELO KRICHESKY es licenciado en Ciencias de la Educación, magíster en Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), doctorando en Educación (UBA), profesor adjunto de Currículum en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) e investigador y docente de la UNIPE, donde además dirige la Especialización en Políticas Educativas. Se desempeña

como profesor visitante en la Universidad Autónoma Latinoamericana (Medellín) e investigador en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ha escrito libros y artículos sobre educación popular y pedagogía social, problemáticas de inclusión, nuevos formatos escolares y desigualdad educativa.

GRACIELA MISIRLIS es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Entre 2008 y 2018 fue secretaria académica de la UNIPE, donde actualmente se desempeña como profesora en el campo del currículum y la formación docente. Dirigió el Observatorio de Prácticas de Inclusión Educativa en la Unsam. Ha sido maestra y directora de escuelas en educación primaria, así como coordinadora de equipos técnicos del área curricular del nivel primario en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y responsable de programas provinciales de inclusión educativa. Es la compiladora del libro *Todos en la escuela: pensar para incluir, hacer para incluir* (2009), publicado por Unsam Edita.

MYRIAM SOUTHWELL es doctora por la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por Flacso (Argentina), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dirige del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP y es investigadora independiente del Conicet. Fue secretaria académica de Flacso Argentina y presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación entre 2008 y 2012.

unipe
editorial
universitaria

COLECCIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS

La colección *Políticas educativas* se presenta como plataforma de textos ubicados en una zona de frontera entre los debates propios de la gestión pública, las discusiones que se dan dentro del ámbito escolar y las preocupaciones que tienen eco en la sociedad en general, muchas veces a través del filtro de los medios de comunicación. En ese sentido, esta colección se adentra en la dimensión política de las formas de transmisión del conocimiento y la construcción ciudadana, así como en los perfiles de las instituciones educativas de nuestro tiempo, para desde allí indagar en sus efectos emergentes y aventurarse en los aún desconocidos.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Diego Rosemberg (selección) | La educación en debate

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria (compiladoras) | Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Daniel Lauria | La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005
De la crisis a la gobernabilidad
Presentación de Mario Oporto

www.unipe.edu.ar

La ley que dicta la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada en 2006, es uno de los grandes hitos de la educación argentina en lo que va del siglo XXI. Los seis artículos incluidos en este volumen se proponen, a más de una década de la aprobación de la normativa, preguntarse desde diferentes ópticas qué implicó ampliar la obligatoriedad escolar y cómo construir un pensamiento pedagógico que salga al ruedo ante los discursos eficientistas que afectan la práctica de la enseñanza. Los autores de *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* buscan respuestas a estos interrogantes a partir del estudio de las dinámicas de la formación docente que se despliegan desde el siglo XIX hasta la escuela actual, atendiendo a la inclusión de nuevos profesores en paralelo a nuevos estudiantes y a cómo se reconfiguran esos vínculos intergeneracionales. Estos trabajos también analizan la problemática de la educación de jóvenes y adultos mediante experiencias orientadas a modificar el formato de la escuela secundaria, sin escaparles a las tensiones generadas por la ley entre los docentes y directivos responsables de aplicarla.

ISBN 978-987-3805-30-1

9 789873 805301

unipe
editorial
universitaria